

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
2015

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. Коломна Московской области

Артамонова Е.И.

дпн, 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, 2015. – 358 с.

ISBN 978-5-98492-249-4

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» 26 ноября 2015 г.

Статьи представлены в 4-х разделах. Первый раздел освещает подготовку бакалавра, специалиста и магистра в сфере дошкольного и начального образования. Второй раздел посвящен проектированию образовательной деятельности дошкольника. Третий раздел раскрывает актуальные аспекты образования, воспитания и развития младших школьников. И завершает сборник четвертый раздел о коррекционно-развивающей работе в условиях инклюзива и специального образования.

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

УДК 37(063)
ББК 74я431

ISBN 978-5-98492-249-4

© ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Подготовка бакалавра, специалиста и магистра в сфере дошкольного и начального образования	9
Азарко О.В., Жданович Н.В. Подготовка учителя начальных классов в контексте компетентностного подхода: формирование исследовательской компетенции	9
Афанасьева Т.П., Новикова Г.П. Повышение качества инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций: роль «агентов изменений»	14
Ветошкина Е.С. Значение теоретико-множественных понятий в математической подготовке педагога дошкольного и начального образования	22
Горяева Н.А. Формирование художественных навыков и умений у специалистов дошкольных образовательных учреждений как одна из составляющих их профессиональной компетентности	25
Гришина М.О. Подготовка педагога дошкольного образования	30
Губанов М.В., Губанова Н.Ф., Зацепина М.Б. Актуальные вопросы сохранения русской культуры и языка в пространстве мира	32
Губанова Н.Ф., Реушкина К.Ю. Подготовка педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	37
Дутикова Ю.С. К вопросу о подготовке современного учителя начальных классов	40
Зеленкова И.В. Мастер-класс в подготовке будущих учителей изобразительного искусства	44
Иванова Г.В. Нормативно-правовое обеспечение образования: семиотический подход как инновационная деятельность	48
Иванова Н.А. Актуальность и основные положения современной стратегии развития воспитания в Российской Федерации	53
Ивченко О.В. Организационно-педагогические условия реализации технологии проектного обучения в учреждениях общего (полного) среднего образования	57

Макашина Т.Ю. Восприятие художественного произведения о природе как средство речевого развития дошкольников	65
Новикова Г.П. Адекватность понимания педагогами необходимых изменений в содержании образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)	69
Онищенко Ю.Ю. Лексическая составляющая языковой компетенции будущего учителя английского языка начального общего образования	75
Перекальский С.А. Основные причины возникновения социально-психологических барьеров в инновационной деятельности учителя	79
Розина О.В. Специфика предметных компетенций педагога «Православной культуры»	82
Ставров И.А. Подготовка студентов к проектированию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации средствами педагогического менеджмента	87
Тупикова Г.А. Компьютерная анимация детских рисунков в начальном и дошкольном образовании в условиях модернизации	89
Ульянова О.И. Подготовка учителей начальных классов к коррекционно-педагогической деятельности	94
Широких О.Б. Формирование ценностных ориентаций будущих педагогов как фактор модернизации образования: от истории к современности	98
РАЗДЕЛ II. Проектирование образовательной деятельности дошкольника	104
Андреева Г.И. Экспериментирование как один из способов познания мира ребенком-дошкольником	104
Артюшенко Н.И. Проблема толерантности в пространстве ДОУ	107
Астахова Е.Ю., Шепелева Т.С. Формирование нравственных качеств у старших дошкольников в процессе трудовой деятельности	111
Болмашова К.А., Короткова Ю.П. Индивидуальный образовательный маршрут в условиях дошкольного	115

образовательного учреждения	
Бубунец С.О. Особенности работы по развитию мелкой моторики рук на занятиях по изобразительной деятельности	118
Бубунец С.О., Дианова В.А. Формирование знаний у детей дошкольного возраста о малой Родине	124
Гусарова Л.М. Значение метода проектов в развитии познавательной активности дошкольников	129
Гусейн-Заде Н.В., Косихина М.В., Фролова Е.Н. Система методической работы по реализации задач эколого-краеведческого направления	133
Жарикова С.А. Социально-коммуникативное развитие детей - приоритетное направление деятельности педагога-психолога ДООУ в рамках ФГОС	138
Каменская О.А. Музыкальные и театрализованные игры как источник формирования творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста	141
Копылова А.А. Развитие творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста средствами песочной терапии	148
Крестова И.С. Педагогическое воздействие материнского фольклора в практике воспитания детей дошкольного возраста	152
Молчанова А.М., Щекурина О.Н. Влияние природы на здоровье дошкольника	156
Мулярчук Ю.В. Мелкая моторика в жизнедеятельности детей	160
Носкова Т.Н. Развитие речевых способностей дошкольников в игре драматизации с применением народной куклы	163
Понамарева Т.П., Резванова О.О. Структура познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста	167
Рожкова М.В. Инновационные технологии в ДОО	171
Токарева Е.В. Нравственное воспитание детей раннего возраста посредством игры	175
Хотенцева И.А. Педагогические условия реализации основных принципов ФГОС ДО в контексте музыкального воспитания в дошкольных образовательных	178

учреждениях	
Хромова С.А. Методы и приёмы нравственно-патриотического воспитания дошкольников в рамках ФГОС	183
РАЗДЕЛ III. Младший школьник: актуальные аспекты образования, воспитания, развития	188
Гарькина А.А., Китаева А.И., Пятаева Н.В., Хлебникова А.Е. Поэтапное формирование коммуникативных умений у младших школьников в процессе решения нестандартных задач	188
Губанова Н.Ф., Резникова О.В. Воспитательный процесс в современной школе	191
Игнатович В.Г. Художественное творчество как условие формирования гуманистической направленности личности младшего школьника	194
Канашевич Т.Н., Муравьева Г.Л. Особенности обучения младших школьников математике на основе компетентностного подхода в школах республики Беларусь	198
Космачева Н.В. Содержательный аспект духовно-нравственного воспитания младших школьников	202
Лисун Е.А. Организация индивидуальной работы с обучающимися в начальной школе	206
Михеева О.Н., Цыганова М.Н. Воспитательный процесс в современной школе	208
Осипова С. М. Урок русского языка «склонение имён существительных» (УМК «Школа XXI век»)	213
Перминова С.А. Проектная технология на уроках в начальной школе (из опыта работы)	216
Полковникова К.С. Методика общения со школьниками 8-11 лет в дополнительном образовании на примере урока-экскурсии	218
Редько З.Б. К вопросу об инновациях в обучении решению задач в начальной школе	224
Смирнова О.М. Методические основы преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе	228
Соклакова О.В. Рифмовка как средство обучения английскому языку в младшей школе	231

Топольскова И.А. Использование триз-технологий для развития мыслительных процессов младших школьников	235
Тюкмаева Т.В. Формирование у учащихся умения работать с данными, построения таблиц и диаграмм	239
Шевченко А.А. Использование метода зрительного диктанта для формирования навыков осознанного чтения на уроках русского языка	245
Шевченко Т.Е. Образовательные и здоровьесберегающие технологии В.Ф. Базарного в начальной школе	248
Широких Э.В. Кружковая работа по техническому моделированию как средство развития мышления и творческих способностей ребенка	254
Шпиль Е.С. Развитие поля зрения	260
РАЗДЕЛ IV. Коррекционно-развивающая работа в условиях инклюзива и специального образования	263
Бердюгина А.С., Маршалкин А.П., Обухова Н.В. Роль изучения психомоторной сферы в диагностике речевых нарушений	263
Вознюк А.В. Новая парадигма психокоррекционной работы с «детьми солнца» и «детьми дождя»	267
Галанина Г.А. Интерактивная доска в работе с дошкольниками с нарушением слуха	273
Глазкова Е.В. Особенности формирования речевой функции у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью	276
Горохова И. В. Реализация личностной инклюзии на основе принципов совместной педагогики Александра Васильевича Суворова	279
Давыдова Т.В. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с дизартрией, ринолалией и заиканием	285
Дурманова Е.К., Сарбаш А.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста в условиях модернизации	289
Захарова Л.П., Куманяева Е.А., Пустовалова О.П. Профилактика и коррекция нарушения осанки и плоскостопия у дошкольников	293
Капитунова А.А. «Особый» ребенок в условиях	297

образовательной организации	
Кожина Н.В., Сайкина Т.В. Роль семьи в интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников	302
Кожина Н.В., Шепелева И.И. Коллективная творческая деятельность в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	306
Короткова А.В., Михайлова С.М. Особенности организации воспитательно-образовательного процесса с детьми с кохлеарным имплантом в детском саду компенсирующего вида «лучики» (из опыта работы)	309
Мельник А.А. Работа с родителями, как залог успеха в коррекционной работе с детьми, имеющими ОВЗ	313
Митина Н.В., Салтыкова И.В. Особенности работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в условиях детского сада компенсирующего вида	318
Нагнибеда Е.Е. Инклюзивное образование в начальных классах сельской школы (из опыта работы)	322
Провкина Л.В., Рахманина С.М. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду	324
Сайкина Т.В., Терских О.А., Юдина Н.В. Особый ребенок в дошкольной образовательной организации	328
Сайкина Т.В., Юдина Н.В., Хомын О.А. Сотрудничество с родителями как условие эффективной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	333
Светличная М.П. Преодоление синдрома дефицита внимания у детей с гиперактивностью	338
Филькова Т.А. Организация в семье работы по развитию речи дошкольников с нарушенным слухом	341
Цой Н.Н. Профилактика здорового образа жизни и девиантного поведения дошкольников в условиях ДОУ	346
Сведения об авторах	351

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

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Азарко О.В., Жданович Н.В.

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

В Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития на период до 2020 г. одной из приоритетных задач системы белорусского образования является подготовка кадров высокой квалификации с учетом задач социально-экономического развития страны и потребностей рынка труда [1]. В связи с этим возрастает роль учреждений высшего образования в подготовке конкурентоспособных, компетентных специалистов, готовых к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности, а это, в свою очередь, предполагает модернизацию методологии профессионального обучения и изменения сложившейся образовательной парадигмы.

Тенденции развития образования требуют принципиальных изменений во всей системе работы с обучающимися, но прежде всего - изменений в содержании и организации образовательного процесса. На это направлена национальная отраслевая научно-техническая программа «Модернизация содержания и научно-методического обеспечения дошкольного, общего среднего, специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников в целях повышения качества образования» («Качество образования») на 2015-2017 годы.

Суть модернизации содержания образования - изменить условия обучения, создать атмосферу поиска, чтобы выпускники не только обладали широким кругозором, но и умели самостоятельно принимать решения в новой ситуации, проводить анализ образовательных технологий и давать им адекватную оценку с позиций современных задач образования. Иначе говоря, необходимо

создание такой образовательной среды, в которой обучающиеся могли бы получать опыт самостоятельного решения проблем, составляющих содержание образования, чтобы при осуществлении своей профессиональной деятельности специалист мог быть компетентен в самых разных областях.

Не случайно в национальной системе образования Беларуси приоритетным в обучении становится компетентностный подход, который является одним из ведущих направлений в мировой образовательной практике и в течение ряда лет разрабатывался белорусскими учеными (А.В. Макаровым, О.Л. Жук, А.И. Жуком, А.Д. Лашуком, А.П. Лобановым, Э.М. Калицким и др.).

В белорусском образовании компетентностный подход нашел отражение в образовательных стандартах высшего профессионального образования первой степени. В частности, в образовательном стандарте специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» определен ряд компетенций, которые необходимо формировать у будущих учителей начальных классов: академические, включающие знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться; социально-личностные, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им; профессиональные, включающие способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности [2, С.5].

Компетентностный подход как новая образовательная парадигма определяет методологию проектирования и организации образовательного процесса на всех ступенях получения образования, включая и начальную школу, а это, в свою очередь, предъявляет и особые требования к уровню подготовки учителя начальных классов.

Однако как показывает практика, подготовка специалистов к реализации компетентностного подхода еще далека от совершенства и требует пересмотра содержания, форм и методов обучения в стенах высшей школы. Для эффективного обучения нужны эффективные технологии, обеспечивающие личностно-ориентированный и проблемно-исследовательский характер обучения, развитие у студентов исследовательских умений, способности к моделированию, прогнозированию и проектированию образовательного процесса на основе компетентностного подхода.

Тезис о том, что полученное образование не является образованием на всю жизнь, а должно стать образованием через всю жизнь, нашел свое выражение в образовательных стандартах третьего поколения, которые были разработаны педагогическим коллективом факультета начального образования БГПУ в 2013 г. Как и в прежней образовательной парадигме, подготовка специалиста подразумевает усвоение профессиональных знаний, но вместе с тем предполагает и развитие творческого потенциала будущего учителя. В качестве требований к уровню подготовки выпускника выдвигаются уже не только навыки организации и осуществления образовательного процесса на I ступени общего среднего образования, но и использование элементов научно-исследовательской и инновационной деятельности, организация и осуществление процесса профессионального самообразования. В связи с этим в кругу профессиональных компетенций выпускников огромное значение приобретают научно-исследовательские умения и навыки.

Сегодня мало дать человеку только знания - необходимо научить его добывать их, соответственно учитель должен не только сам уметь учиться, но и иметь желание и готовность это делать. Самообразование перестает быть формальной обязанностью, поэтому внедрение новых образовательных стандартов, рассматривающих способность к самообразованию как ключевую компетенцию, ставит и новую задачу - обеспечение систематичности и преемственности, постепенное усложнение форм учебно-познавательной и научно-исследовательской работы студентов, формирование творческого отношения к учебному процессу по профилю подготовки.

Одним из векторов совершенствования содержания образования будущих учителей начальных классов видится развитие интереса к познавательной деятельности как таковой и интереса к научному поиску и формированию умений и навыков организации самостоятельного исследования в частности.

На наш взгляд, развитию непосредственного интереса к научному поиску способствует введение в образовательный процесс дисциплин компонента учреждения высшего образования, дисциплин по выбору студента, факультативов, направленных на расширение представлений обучающихся о сферах профессиональной деятельности и решение нестандартных образовательных задач. Так, на факультете начального образования БГПУ этому способствует изучение таких дисциплин, как «Вариативный компонент начальной

школы», «Моделирование в учебном процессе», «Логические задачи в математическом образовании младших школьников», «Актуальные проблемы методики преподавания в начальных классах», «Работа с одаренными детьми», «Применение электронных средств обучения в начальном образовании» и др. Мы убеждены, что в вузовской практике должны иметь место спецкурсы, проблемные семинары, которые вызывают осознанный интерес студентов к тем или иным аспектам профессиональной деятельности и мотивируют их на выполнение собственных исследований.

Кроме учебных дисциплин, формированию исследовательской компетенции способствует привлечение студентов к работе в составе студенческих научных кружков и студенческих научно-исследовательских лабораторий (СНИЛ), где они приобретают опыт проведения научного исследования, обобщения и представления его результатов. Следует отметить, что в работе кружков и СНИЛ, как правило, используются нестандартные формы, что делает образовательный процесс интересным, привлекательным и ненавязчивым для студента. Очень эффективной в этом отношении является проектная деятельность, которая активизирует познавательную деятельность обучающихся. Роль преподавателей варьируется в зависимости от способности участников работать самостоятельно: можно ограничиться только ролью консультантов или же занимать более активную позицию – подсказывать направления поиска информации, определять использование различных методов исследования и поддерживать поисковую активность.

Иллюстрацией сказанному могут быть результаты работы на факультете начального образования научного кружка «Lingva orbis», объединяющего студентов, научные интересы которых направлены на лингвистику и лингвокультурологию. Так, на протяжении ряда лет участниками кружка успешно реализуется проект «Энциклопедия одной книги», целью которого является формирование у студентов умения внимательно читать художественный текст, обращать внимание на детали и фоновые знания, находить дополнительную информацию, систематизировать результаты своей познавательной деятельности. Работа в проекте подталкивает участников к поиску новых форм представления результатов своей деятельности, среди которых могут быть и литературно-музыкальная композиция, и научный доклад, и викторина, и виртуальное путешествие и др.

Наиболее подготовленные студенты выступают на студенческих научно-практических конференциях с докладами, продолжают разработку проблематики в курсовых и дипломных исследованиях.

Это еще раз доказывает, что метод проектов является одним из эффективных средств формирования исследовательской компетенции обучающихся, поскольку направляет на активный поиск информации, интеграцию сведений из разных областей знаний, способствует приобретению опыта индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, развивает креативность, воспитывает самостоятельность.

Однако нельзя не согласиться с тем, что наибольшим потенциалом для формирования исследовательских навыков студентов обладают курсовые и дипломные работы. Вместе с тем нельзя отрицать, что обучающиеся не всегда глубоко задумываются над своим исследованием, поскольку многие из них мотивированы на краткосрочный результат, не предполагая продолжения научно-исследовательской работы в профессиональной деятельности. Чтобы решить эту проблему, нужно сделать студенческие исследования практикоориентированными, а в этом случае необходимо тесное сотрудничество с методическими службами школ. Если курсовой проект будет связан с темой по самообразованию учителя, научно-исследовательская работа студента приобретет прикладную направленность и будет ориентирована на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса и вскрытие закономерностей педагогической практики. Такая работа на факультете начального образования активно проводится на базе филиалов кафедр. Например, если педагог работает над темой «Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста», студент выполняет курсовой проект на тему «Особенности развития мыслительных операций у младших школьников». За педагогом закрепляется студент, который проводит диагностику, обрабатывает полученные данные, затем вместе с научным руководителем и педагогом разрабатывает практическую часть курсового проекта – систему заданий и/или мероприятий. Благодаря этому у студентов есть возможность наблюдать, как научная проблема преломляется в практике работы педагога и какой технологический инструментарий выбирает учитель для ее решения. Таким образом, в практической части курсового проекта отражается

опыт работы педагога, а разработанные студентом материалы могут быть использованы учителем в работе с учащимися.

Вышесказанное еще раз доказывает, что от сформированности исследовательской компетенции специалиста зависит его успешность в профессиональной деятельности. Необходимо проводить целенаправленную работу по формированию данной компетенции на протяжении всего периода обучения, так как готовность к научно-исследовательской деятельности является одним из важнейших критериев качества образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г./ Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь; Редколлегия: Я.М. Александрович и др. - Минск: Юнипак, 2004. - 200 с.

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

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: РОЛЬ «АГЕНТОВ ИЗМЕНЕНИЙ»

Афанасьева Т.П., Новикова Г.П.
Центр исследований инновационной деятельности
в образовании ФГБНУ «ИСРО РАО», г. Москва

Развитие современного общества предъявляет новые требования к дошкольным образовательным организациям (далее – ДОО), к организации в них образовательного процесса, выбору и обоснованию содержания основных и парциальных учебных программ, результатам и результативности их деятельности, подбору и обучению педагогических кадров. Для того чтобы ДОО отвечали предъявляемым к ним требованиям, впервые в российской истории были разработаны ФГОС ДО, предметом регулирования которых являются отношения в сфере образования между их участниками,

возникающие при реализации основной образовательной программы дошкольного образования организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Реализация ФГОС ДО означает для ДОО необходимость осуществления качественных изменений в содержании, технологиях и условиях их деятельности для достижения более высоких, чем прежде, результатов. Это возможно только в случае системных изменений в педагогических системах этих организаций, требующих значительных усилий всего персонала. В этой связи неотъемлемой частью жизнедеятельности организаций дошкольного образования становятся процессы системного развития, а идея развития – ключевой в их идеологии.

Реализация ФГОС в дошкольном образовании ставит дошкольные образовательные организации (далее – ДОО) перед необходимостью создания новых образовательных моделей, обеспечивающих развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывающих социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое направления развития и образования детей. Для этого требуются качественные изменения в содержании, технологиях и условиях деятельности ДОО. Эти изменения должны быть системными, затрагивающими всю педагогическую систему, так как выполнить требования стандарта способны только педагогические системы развивающего типа.

При этом новую образовательную модель ДОО необходимо спроектировать применительно к конкретным условиям, а затем спланировать и реализовать процесс перехода от существующей образовательной системы к желаемой. Все это требует высокой культуры инновационной деятельности, реализуемой за счет механизмов:

- выявления актуальных потребностей изменений в педагогической системе (выявления проблем);
- определения объективно существующих и доступных возможностей для осуществления требуемых изменений;
- планирования модернизации педагогической системы в соответствии с потребностями и возможностями;
- реализации запланированных изменений [1].

Однако в подавляющем большинстве ДОО способность педагогических систем осуществлять целенаправленные изменения в

своих компонентах и структуре в соответствии с объективными потребностями и возможностями повышения результативности и эффективности, проявляющаяся в том, как педагогические системы выявляют потребности изменения своей образовательной деятельности, проектируют, планируют и осуществляют нововведения (их инновационный потенциал) находится на низком уровне и не позволяет эффективно решать такие задачи [2]. Невысокую способность ДОО к развитию подтверждают также специальные исследования [3], [4], [5].

Наиболее значимыми проблемами инновационной деятельности ДОО являются:

- проблема неадекватности стратегической ориентации, связанная с запаздывающей реакцией организаций на изменяющиеся требования к их деятельности, установкой на стабильное функционирование и введением в педагогические системы «под давлением» в основном локальных новшеств, не обладающих уже большой новизной [6];

- проблема низкой чувствительности к актуальным потребностям развития своих педагогических систем, связанная с низким качеством аналитической работы в организациях (ее фрагментарностью, отсутствием причинно-следственных связей недостатков в результатах образования с недостатками педагогических систем, неконкретностью выделенных проблем образовательной деятельности) [7];

- проблема низкой восприимчивости к возможностям своего развития, определяемая неспособностью находить и адекватно оценивать разработки, использование которых потенциально может улучшить результаты образовательной деятельности [6];

- проблема низкого качества планирования развития, связанная с отсутствием или низким качеством планов (программ) развития (их несистемностью, а также нечеткостью и нереалистичностью их целей) [8];

- проблема низкого уровня участия педагогического коллектива и общественности в управлении развитием, связанная с «исполнительской» позицией педагогов при реализации инновационной деятельности и отстранении общественности от решения задач развития [9].

Все эти проблемы с разной степенью остроты проявляются в абсолютном большинстве ДОО, которые на начало введения ФГОС

ДО фактически не готовы к переходу на принципиально новую модель образовательной деятельности, а существующие в них механизмы инновационной деятельности нуждаются в существенной модернизации [10].

Средства повышения инновационного потенциала педагогических систем ДОО разработаны в рамках РПС-теории (теории развивающихся педагогических систем), создаваемой под руководством действительного члена РАО В.С. Лазарева [2].

Реализуемый в РПС-теории подход к повышению инновационного потенциала педагогических систем основывается на синтезе концепции организационного развития, направляющей усилия организации на изменения в ее структуре и способах работы для улучшения ее способности выявлять и решать свои проблемы, и методологии системного анализа, разработанной как методология решения проблем на основе концепции целенаправленных систем. Повышение инновационного потенциала педагогических систем при этом рассматривается как выращивание новой практики инновационной деятельности в них на основе обобщенной (принципиальной) модели этой деятельности, являющейся составляющей РПС-теории и выполняющей в ней нормативную функцию.

Организационной формой реализации изменений в педагогической системе в обобщенной модели инновационной деятельности является целевая программа развития – модель деятельности, определяющая актуальные проблемы педагогической системы, образ (проект) ее желаемого будущего и способ движения к нему. Обобщенная модель инновационной деятельности уже имеет конкретизированный вариант применительно к развитию педагогических систем ДОО [11].

Построение новой практики инновационной деятельности в образовательных организациях на основе ее обобщенной модели в РПС-теории предполагает реализацию специальной программы организационного развития МИДОО (модернизация инновационной деятельности образовательной организации). Эта программа ориентирована на выращивание новой практики инновационной деятельности посредством включения персонала образовательной организации в решение задач развития педагогической системы в качестве субъекта изменений [2].

Предлагаемая программа такого выращивания новой практики инновационной деятельности, конкретизированная для ДОО предусматривает выполнение 17 шагов [11].

Первый шаг – анализ состояния инновационной деятельности в ДОО и обсуждение его результатов в педагогическом коллективе – призван дать ответ на вопрос: что необходимо изменить в механизмах этой деятельности, чтобы ДОО была способна решать задачи своего развития на более высоком уровне.

В результате анализа должны быть выявлены сильные и слабые стороны стратегической позиции и стратегической ориентации ДОО, ее программы развития, механизмов проблематизации, механизмов поиска и оценки новшеств, механизмов планирования развития, механизмы контроля и регулирования осуществления нововведений, готовности персонала организации к участию в инновационной деятельности, мотивационной среды инновационной деятельности, степени участия общественных органов управления в решении задач развития ДОО.

Второй шаг программы – подготовка к введению новой модели инновационной деятельности – включает: представление руководству, педагогическому коллективу и органам общественного самоуправления результатов анализа состояния инновационной деятельности в ДОО и оценки ее способности к развитию; планирование мер по совершенствованию механизмов развития ДОО; представление плана руководству ДОО на утверждение; формирование органов общественного управления ДОО (при их отсутствии); реализацию учебных программ для персонала с целью повышения информированности педагогов о возможностях улучшения их образовательной деятельности; разработку новых положений о порядке и формах стимулирования участия персонала в инновационной деятельности.

Все остальные 15 шагов выращивания новой практики инновационной деятельности ДОО направлены на непосредственное введение ее новой модели, в рамках которой реализуется логическая последовательность 6 этапов постановки и решения проблем образовательной деятельности: проблемно-ориентированный анализ функционирования педагогической системы; проектирование желаемой в будущем педагогической системы (определение целей развития); стратегическое планирование преобразований в педагогической системе; разработка инновационных проектов

решения частных проблем; осуществление нововведений; оценка результатов преобразований и институализация изменений в педагогической системе.

Важнейшее значение в программе модернизации механизмов инновационной деятельности ДОО придается изменениям в самооценках персонала ДОО, достижению понимания необходимости качественных изменений своей деятельности и повышению его уверенности в их возможности. Однако для изменения способов своей инновационной деятельности персоналу и членам органов общественного управления необходимо не только разработать и реализовать программу развития ДОО в соответствии с моделью, но и «в действии» освоить новые способы решения задач этой деятельности.

Следовательно, на каждой стадии инновационной деятельности участникам необходимо одновременно решить две задачи: получить результат, соответствующий модели (практическая задача) и освоить ориентировочную основу ее реализации (учебная задача).

Логическая структура решения этих задач включает:

- постановку практической задачи на выполнение соответствующей стадии разработки или реализации программы развития ДОО;
- представление исполнителям ориентировочной основы решения практической задачи (требований к результату; критериев и способов оценки реализуемых действий; плана выполнения действия; условий, необходимых для выполнения действий).
- решение практической задачи;
- представление каждой рабочей группой результатов решения практической задачи;
- критическая оценка результатов работы группы, другими участниками инновационной деятельности в рамках обсуждения;
- рефлексия способа получения результатов и причин их недостатков;
- корректировка способов и результатов решения практической задачи.

При реализации программы модернизации механизмов инновационной деятельности ДОО используется групповой способ работы, поэтому необходимо также эффективно организовать совместную деятельность ее участников.

В настоящее время абсолютное большинство педагогических коллективов ДОО и их руководителей не готовы самостоятельно реализовать программы модернизации механизмов своей инновационной деятельности. Поэтому необходимым условием успешности этой деятельности в ДОО являются не только наличие у руководства и большинства педагогов осознанной потребности в улучшении результатов своей деятельности, но и активное участие в процессе модернизации внешних консультантов или специально подготовленных сотрудников, выполняющих роль «агентов изменений» и носителей культурных способов инновационной деятельности. Они смогут дать свежий взгляд на ситуацию в организации и точку опоры для ее эффективного развития за счет передачи «высоких управленческих технологий», отличающихся от самодеятельных большей эффективностью и меньшей зависимостью от индивидуальных характеристик руководителей.

Для подготовки специалистов, которые могли бы выступать в роли «агентов изменений», в Центре исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» разработано учебное пособие «Модель деятельности организации дошкольного образования по повышению качества инновационной деятельности», которое призвано помочь руководителям, специалистам и педагогам системы дошкольного образования в освоении способов повышения качества инновационной деятельности ДОО и развития за счет этого своих умений по ее оценке и модернизации.

В пособии описаны методики анализа состояния инновационной деятельности в ДОО, предметами которого служат: стратегическая позиция и стратегическая ориентация ДОО; существующая программа развития ДОО; механизмы проблематизации; механизмы поиска и оценки новшеств во вне; механизмы планирования развития ДОО; механизмы контроля и регулирования осуществления нововведений; готовность персонала организации к участию в инновационной деятельности; мотивационная среда инновационной деятельности; степень участия общественных органов управления в решении задач развития ДОО. Использование этих методик позволяет получить ответ на вопрос: что необходимо изменить в механизмах инновационной деятельности, чтобы организация была способна решать задачи своего развития на более высоком уровне, выявить сильные и слабые стороны каждого из обследуемых предметов.

Авторами также предложены модели, технологии и способы организации инновационной деятельности в ДОО, а также программы модернизации их механизмов, освоив которые, будущие «агенты изменений» смогут выявлять и решать большую часть проблем, имеющихся в образовательной деятельности этих организаций. При этом педагоги получают возможность активно включиться в анализ и решение проблем собственной образовательной деятельности, а администрация – обеспечить совершенствование организационных механизмов этой деятельности.

Содержащиеся в учебном пособии средства повышения качества инновационной деятельности ДОО могут быть также использованы в качестве основы для органов управления образованием при подготовке решений, связанных с выбором стратегического курса поддержки инновационного развития этих организаций. Ими также может воспользоваться любой руководитель, методист, эксперт-аналитик, желающий стать «агентом изменений».

В отличие от традиционных учебников это пособие предполагает освоение его содержания в активной деятельности обучающихся по модернизации инновационных систем ДОО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лазарев, В.С. Модернизация механизмов инновационной деятельности образовательных учреждений //Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5.

2. Лазарев В.С. Начала теории развивающихся педагогических систем// Педагогика. – М., 2015. – №6.

3. Новикова, Г.П. Проблемы готовности организаций дошкольного образования к реализации ФГОС / Новикова Г.П., Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. //Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5.

4. Афанасьева, Т.П. Эффективность механизмов инновационной деятельности организаций дошкольного образования – главный фактор качественной реализации ФГОС //Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5.

5. Afanaseva, Tatyana Factors Governing the Differences in the Degree to Which Preschool Learning Institutions are Prepared to Adopt the Federal State Educational Standard / Tatyana Afanaseva // European Journal of Contemporary Education – 2015 – Vol.(11) – № 1.

6. Афанасьева, Т.П. Повышение качества поиска и оценки педагогических новшеств в учреждении дошкольного образования [текст]: Научно-методическое пособие для работников учреждений дошкольного образования./ Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Новикова Г.П. – М.: ИнИДО, 2013.

7. Афанасьева, Т.П. Выявление актуальных направлений и задач совершенствования педагогической системы ДОУ: Методические рекомендации для работников учреждений дошкольного образования./ Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Новикова Г.П. – М.: ИРОТ. – 2012.

8. Афанасьева, Т.П. Готовность организаций дошкольного образования к реализации ФГОС и факторы ее обуславливающие / Т.П. Афанасьева // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, Пушкино 2-3 апреля 2015 г.) / под ред. Г.П. Новиковой. – Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2015.

9. Алексеенкова, Е.Г., Различия в качестве мотивационной среды инновационной деятельности общеобразовательных учреждений// Инновационная деятельность в образовании: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, Пушкино 14 апреля 2015 г.) / под ред. Г.П. Новиковой./ Алексеенкова Е.Г., Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. – Ярославль-Москва: Изд-во «Канцлер», 2015.

10. Афанасьева, Т.П. Механизмы инновационной деятельности по реализации ФГОС в дошкольном образовании // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научной конференции (Москва, 17 – 18 марта 2015 г.). – М.: МАНПО, 2015.

11. Афанасьева, Т.П. Разработка модели деятельности организации дошкольного образования по повышению качества реализации ФГОС ДО // Педагогическое образование и наука – 2015. – № 3.

ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРЕТИКО-МНОЖЕСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ветошкина Е.С.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-

В 70–х годах XIX века немецкий математик Г. Кантор создал новую область математики – теорию бесконечных множеств. Оказалось, что элементами множеств могут быть самые разные предметы: буквы, молекулы, числа, математические объекты, представители животного и растительного мира, люди. Поэтому теория множеств оказалась применима к очень многим областям знания (к математике, физике, лингвистике, экономике). Через несколько десятилетий почти вся математика была перестроена на базе теоретико–множественных идей. В частности была разработана теоретико-множественная (количественная) теория натуральных чисел. Теория множеств глубоко проникла во многие области математики и оказала огромное влияние на развитие науки в XX веке. Особенно значимую роль теория множеств играет в исследованиях, связанных с логическим и философским обоснованием математики.

Использование множеств и операций над ними позволяет осветить и целый ряд разделов школьной математики, в том числе изучаемых и в детском саду, и в начальных классах. Основные понятия теории множеств настолько просты и ясны, что можно начинать изучать их достаточно рано [1].

Самые первые представления детей о числе связаны с его количественной характеристикой. Отвечая на вопрос, сколько ему лет, ребёнок в 2-3 года показывает два или три пальчика и называет соответствующее числительное. В раннем возрасте дети соотносят слова-числительные, которые они усваивают в общении со взрослыми, с определёнными образами (один нос, два уха, две руки и т.д.). При этом натуральное число для ребёнка является целостным наглядным образом. В 3 года дети должны научиться составлять группы отдельных предметов, использовать для характеристики количества предметов слова «один», «мало», «много». Постепенно дети учатся сравнивать одну группу предметов с другой различными способами: последовательно накладывая один предмет на другой, располагая предметы одного множества под предметами другого, образуя пары. Тем самым происходит дальнейшее осознание детьми количественной характеристики предметных групп в процессе установления взаимно-однозначного соответствия между предметными множествами. В итоге количественная характеристика числа выражается в понятиях «столько же», «поровну», «больше»,

«меньше» и др. При проведении занятий по формированию первых математических представлений у дошкольников педагогам следует уделять большое внимание разбору примеров множеств из окружающего мира.

Формирование теоретико-множественных представлений у детей продолжается и в начальной школе. С точки зрения теории множеств объясняется не только смысл операции счёта, но и арифметических действий над натуральными числами, например, операция сложения рассматривается как объединение множеств [2], [3]. Поэтому знание особенностей формирования первых теоретико-множественных представлений у дошкольников и младших школьников необходимо будущим педагогам дошкольного образования и учителям начальных классов. Студенты профилей «Дошкольное образование», «Начальное образование» должны овладеть теоретическими знаниями и навыками решения практических заданий по теме «Элементы теории множеств». Надо учить студентов видеть конкретные примеры множеств, подмножеств, пересечений и объединений множеств в реальном мире. Также важно показать студентам применение теории множеств к решению уравнений и неравенств [4]. Всё это будет способствовать формированию одной из общекультурных компетенций (ОК-4), сформулированной в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»): выпускник должен быть «способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования» [5].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ветошкина Е.С. Подготовка студентов педагогического факультета к организации процесса развития логического мышления дошкольников и младших школьников // Сб. науч. статей и материалов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы»: В 2-х т. Т. 2. – Коломна: КГПИ, 2008. – С. 60-62.

2. Моро М.И. Математика. 1 класс. Учеб. Для общеобразоват. учреждений с прил. на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1. – М. : Просвещение, 2014. – 128 с.

3. Петерсон, Л.Г. Математика «Учусь учиться». 1 класс. Часть 1 / Учебник комплекта «Учебник + рабочие тетради». – М. :Ювента, 2013. – 64 с.

4. Ветошкина Е.С. Элементы теории множеств и комбинаторики // Профильное обучение: программы элективных курсов МОУ гимназии № 10 г. Луховицы. Учебно–методическое пособие. – Коломна: КГПИ, 2008. – С. 22-28.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Горяева Н.А.

ГАОУ ВО Московский институт открытого образования
Центр непрерывного художественного образования, г. Москва

В настоящее время система образования остро нуждается в преобразованиях, которые должны привести к тому, что наиболее востребованными окажутся специалисты, предрасположенные к нестандартному, творческому мышлению, владеющие умением генерировать оригинальные и необычные идеи, умеющие быстро и целенаправленно осваивать новые технологии обучения и активно обогащать ими образовательный процесс. Они будут обладать устойчиво стабильными профессиональными качествами и умением проявлять их в любых изменяющихся профессионально-педагогических реалиях.

В этой связи возрастают требования к профессиональному уровню специалистов дошкольных общеобразовательных учреждений. Возникает необходимость выработки новых подходов в

курсовой подготовке в системе дополнительного профессионального образования, обеспечивающих изменение профессионального мышления обучающихся, приобретение ими художественно-педагогической компетенции.

В определенной степени, подобная работа уже ведется в системе дополнительного профессионального образования, но она нуждается в совершенствовании, особенно в части овладения слушателями курсов обучающими технологиями в сфере художественного образования.

Анализ контингента обучающихся на курсах слушателей выявил следующее: наибольший процент (84%) - это воспитатели и педагоги изобразительного искусства ДООУ не имеющие художественного образования. Специалисты с художественным образованием составляют 16%. Соответственно, значительная часть слушателей владеет не в полной мере достаточным уровнем художественно-педагогической компетентности, умением мыслить и действовать профессионально в сфере дошкольной художественной педагогики. Освоение слушателями методики изобразительной деятельности осуществлялось в традиционном русле и базировалось на пошагово-операциональных действиях при выполнении учебных задания.

Художественный подход, направленный на создание целостного выразительного образа (графического, цветового, объемно-пластического) с помощью использования языка цвета, линий, объемов, передачи своего отношения, по всей видимости, больше декларировался, чем реализовывался в системе дошкольного художественного образования.

Именно поэтому нами была взята за основу такая модель обучения специалистов ДООУ, в которой приобщение слушателей к искусству осуществлялось бы средствами самого искусства вне зависимости от их возраста, которая бы создавала условия для раскрытия в них творческого потенциала, обретения радости открытия в себе новых способностей, а также возможностей организации процесса восприятия и художественной деятельности своих питомцев на уровне педагогики творчества.

Работа со слушателями была направлена на расширение их художественного сознания, освоение языковых основ изобразительного искусства через практические формы деятельности,

на искоренение устойчивых стереотипов в изобразительной деятельности.

Для успешного решения задач, связанных с организацией процесса восприятия, нам представляется особенно важным, включить в учебный план курсов ряд форм, имеющих для нас принципиальное значение:

1. Общение слушателей с подлинными произведениями изобразительного искусства разных жанров и направлений, хранящимися в музеях столицы, направленное на формирование у них широты насмотренности, осознание художественного образа как неразрывного единства формы и содержания, постижение особенностей образного пластического языка, на котором содержание произведения «выговаривается», а также формирование культуры восприятия и ценностного отношения к образам, созданным художником.

2. Регулярное посещение выставок детского изобразительного творчества, проводимых в Центре НХО. Содержательный разговор по поводу детских работ, который организуется на материале экспозиций, должен охватывать круг вопросов, важных для понимания слушателями природы детского творчества:

- роль наблюдательности, воображения и фантазии, эмоций и чувств в создании выразительного образа;

- выбор художественного материала, использование его выразительно-изобразительных возможностей, средств художественной выразительности в детском рисунке;

- «переживание» ребенком содержания, передача единства формы и содержания, своего отношения к изображаемому;

- уровень художественно-эстетического развития детей и роль в этом педагога.

3. Умение подбирать и выстраивать образно-ассоциативный зрительный материал по принципу «единство при вариативном разнообразии решений», рождающий у ребенка подлинный интерес, создающий широту впечатлений, ассоциаций, побуждающий его к созданию собственного образа, продумывать к зрительным образам систему наводящих вопросов с возможностью выбора вариантов ответов, помогающими детям проникать в образ;

4. Включение слушателей курсов ПК в работу, связанную с восприятием произведений живописи, их пониманием на уровне собственных ощущений и оформлением своих впечатлений в

небольшие образные тексты. Такая работа предполагает проникновение в авторский замысел, понимание языка живописи как образного строя произведения, собственную оценку произведения;

5. Вовлечение слушателей ПК в сочинительскую деятельность через текст, образное слово. Осознавая роль слова как главного посредника между ребенком и взрослым, его обучающим, и как средства формирования особого, неотчужденного отношения к миру, мы предлагаем слушателям курсов ПК творческие задания, способствующие развитию творческого воображения и образно-ассоциативного мышления.

Выполняя задания, связанные с художественным исследованием объектов реальной действительности, в которых они начинают раскрываться в новых, неожиданных связях на основе воображения, слушатели, по сути, создают новую реальность, обогащенную миром их чувств и отношений, при этом осознавая, что работа воображения заключается в создании «нового понятия о старом предмете». Об этом свидетельствуют их поэтические зарисовки, в которых основной акцент переносится с внешней формы исследуемых объектов на внутреннюю, содержательную.

Большое значение мы придаем сочинению слушателями методических сказок о художественных материалах: красках, кисточке, материалах графики, цветной бумаги и т.д., о том, что происходит, когда, например, краски встречаются. Все это вызывает не только интерес у детей, но также помогает на эмоционально-игровом уровне осваивать технические приемы, способы работы с ними.

С позиции образности строится на курсах и художественно-творческая деятельность слушателей. Она направлена на создание выразительного образа: графического, цветового, объемно - пластического на основе, полученной в процессе восприятия образно-познавательной информации. Решение художественных задач должно быть подчинено передаче характеров, настроения, состояния, эмоционального отношения к объектам окружающего мира, что сообщает практической работе содержательную наполненность, задает ей импульс чувственно-смыслового освоения объектов восприятия.

В этой связи мы актуализируем приоритетность образного начала во всех видах и формах работ с детьми в сфере художественного развития и воспитания.

Усилия педагога, обучающего слушателей работе с цветом должны быть направлены на вовлечение их в полноценную художественную деятельность, то есть в такую деятельность, в которой цвет выступает как выразительное средство, как средство раскрытия внутреннего содержания.

В детских рисунках и живописных работах слушателей, выполненных еще до обучения на курсах, обращает на себя внимание тот факт, что цвет в них как бы отходит на второй план, уступая место самому рисунку (изображению). Присутствие цвета в работах детей и взрослых чаще всего достаточно осторожное и робкое. Они скорее передают цветом внешние признаки объектов, конкретного времени года, нежели эмоциональные состояния, настроение, характер.

В процессе выполнения творческих заданий мы подводим слушателей к осознанию связей между цветом и миром чувств, эмоций, настроений, к пониманию того, что цвет и чувство существуют неразрывно. Это позволит включить слушателей в практические формы деятельности, связанные с выражением разных эмоциональных состояний: цветовой радости, цветовой грусти, печали, цветовой нежности, тревоги и т.д.

От задания к заданию у слушателей постепенно вырабатывается умение писать кистью широко, смело и уверенно, осваивая поверхность листа и сообщая живописной работе эмоциональную окрашенность. Стремление к выявлению «полноценной жизни» цвета в живописной работе постепенно устраняет закомплексованность, робость, неуверенность и вселяет веру в свои возможности.

Разработка новых технологий обучения, связанная с формированием художественных навыков и умений в условиях курсовой подготовки, которая активно внедряется в работе со слушателями-специалистами ДООУ в нашем Центре, существенно влияет на процессы обогащения их профессиональной компетентности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. – М.: Просвещение, 2012.
2. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства. Программа для дошк. образоват. учреждений /Под ред. Б.М. Неменского. – М.: Просвещение, 2011.

3. Мелик – Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гришина М.О.

АНОО ДО детский сад комбинированного вида
№ 13 «Сказка», г. Егорьевск

Одна из основных целей реформ дошкольного образования - определение приоритетов в дошкольном образовании, уточнение воззрений на природу детского развития. Центральной является идея о том, что ребенок постепенно превращается в субъект собственного развития, обладателя неповторимой индивидуальности, носителя положительных личностных качеств [1]. Все это требует обновления подходов в управлении дошкольным образовательным учреждением, поиска путей развития образования через создание новой оригинальной практики, внедрения научно-методических разработок, рассматривающих инновационную деятельность в качестве обеспечивающей формирование ключевых компетенций детей раннего и дошкольного возраста.

Дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимает процесс взаимодействия педагога с детьми. Педагог для ребенка - значимая фигура, следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги. Профессионал-педагог - это человек, хорошо понимающий общие тенденции развития образовательного процесса, осознающий свое место в нем, способный к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя [2, С.2-3]. В связи с этим, развитие профессиональной компетентности педагогов приобретает особую значимость. Ориентация на подготовку «компетентного педагога» является тенденцией последнего десятилетия, в то время как в ДОО на данный момент работает большая часть педагогов-практиков со стажем работы свыше двадцати лет, чья профессиональная подготовка не вполне отвечает современному пониманию профессионально-педагогической компетентности.

Слабо развивающийся педагог не в силах воспитать творческую созидательную личность. Поэтому именно повышение его компетентности и профессионализма - одно из важнейших условий улучшения качества дошкольного образования [3, С.5].

Формирование профессиональной компетентности педагогов ДОО может стать эффективным, если:

1. Будет разработана структурно-функциональная модель повышения профессиональной компетентности педагогов в ДОО;

2. Повышение профессиональной компетентности будет способствовать реализации индивидуальных траекторий профессионального развития;

3. В методической работе будут применяться разнообразные формы повышения профессиональной компетентности педагогов: творческие группы, мастер-классы, постоянно действующий семинар, совет педагогов, семинары-практикумы.

Внедрение модели развития профессиональной компетентности педагогов в ДОО обеспечит в детском саду более высокий уровень педагогической деятельности, которая будет способствовать развитию творчества, инициативы, будет направлена на повышения качества образовательного процесса, содействовать формированию умений и навыков психолого-педагогического анализа, становлению индивидуального стиля педагогической деятельности коллектива, повышению уровня творческого развития педагогов.

В ДОО должна проводиться дифференцированная подготовка педагогов, внедрение разнообразных форм организации повышения профессиональной компетентности педагогов в соответствии с их запросами.

Наряду с традиционными формами методической работы должны проходить и мастер-классы. Проведение мастер-классов позволит сконструировать более эффективную модель формирования профессионализма педагогов. Педагоги учатся определять степень достижения поставленных целей, выявлять недостатки в своей работе. Значительно повысит уровень профессиональной компетентности педагогов готовность представить собственную систему работы. Мастер-класс – активная форма творческой самореализации педагога, когда педагог передает свой опыт слушателям путем прямого и комментированного показа приемов работы. Педагог-мастер, как правило, обладает собственным стилем творческой педагогической деятельности.

Профессиональное развитие педагога ДОО – длительный процесс, цель которого - формирование человека - мастера своего дела, настоящего профессионала. Одно из направлений работы руководителя ДОО - непрерывный процесс повышения квалификации кадров через осуществление кадровой политики, способствующей профессиональному росту педагогов, и организации разнообразной методической работы, стимулирующей их к творчеству и самообразованию. В начале учебного 2015 года коллектив нашего детского сада включился в экспериментальную работу, организованную кафедрой начального и дошкольного образования Государственного социально-гуманитарного университета г. Коломны, в ходе которой будут разработаны формы и методы развития детей средствами игры. При этом будут учтены профессиональные потребности педагогов и оказано содействие их развитию. Только в этом случае возможно определение индивидуальной траектории профессионального роста и оригинальной дидактической системы работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Андреев А.Л. Российское образование: социально исторические конспекты. М.: Наука, 2008 - 359 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001 -288 с.
3. Веракса Н.Е. и др. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений // Перспективы подготовки специалистов для системы дошкольного образования: политика, качество, исследования и инновации. М.: ЮНЕСКО, МГПУ, 2010 - 48 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОХРАНЕНИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА В ПРОСТРАНСТВЕ МИРА

Губанова Н.Ф.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна
Зацепина М.Б.
ГОУ ВПО «Московский государственный
областной университет», г. Москва

Вопросы культурной идентичности личности являются наиболее актуальными, но сегодня они встают особенно остро, когда «перемешанный» мир пытается обрести цельность и одновременно обособиться в национально-культурные ниши. Идентификация себя с представителями «своей» культуры играет роль механизма перевода ценностей окружающей жизни во внутренние свойства и качества личности. Сохранить себя, свою культуру, язык, свою национальную харизму – всё это оказывается жизненно необходимым для соотечественников, оказавшихся за рубежом. Проблема восстановления русской диаспоры за рубежом – сегодня одна из злободневных. Об этом много пишут и говорят отечественные и зарубежные издания, проходят встречи на разных уровнях. В выступлениях Президента В.В. Путина звучат призывы создавать русско-культурные центры в ближнем и дальнем зарубежье, чтобы дать возможность общения, помощи соотечественникам.

Так и весной 2015 года, в четвертый раз при непосредственном участии Русско-культурного Центра в Брюсселе (Бельгия) собрались представители различных национальностей из разных стран мира, профессионалы-русисты, преподаватели педагогических вузов России, Грузии, Франции, журналисты и руководители русскоязычных образовательных центров, школ, детских садов Германии, США, Австрии, Польши, Словакии, Бельгии, Великобритании на Международном круглом столе «Русскоязычные дети XXI века. Особенности образования и воспитания в условиях иммиграции. Сохранение русского языка и культуры. Двухязычие и многоязычие». Участников Круглого стола объединяет любовь к русской культуре и языку, они единомышленники, и многие из них специально приезжают на эту встречу, чтобы в который раз поговорить о проблемах обучения, сохранения культурной идентичности в поликультурном пространстве мира.

На прошедших встречах в Австрии, Мальте, Ирландии были подняты вопросы, связанные с новым социокультурным феноменом – кто такие «дети третьей культуры». Профессор из Австрии А. Баркан, бессменный руководитель Международных Круглых столов, Президент Международного союза родителей и педагогов «Мир» в

своем выступлении проанализировала природу данного феномена, раскрыла основные позиции и концептуальные положения. Она указывала, что подобные фенотипы складываются в связи с кризисом идентичности – такой ребенок, чаще всего подросток, не знает, к какой культуре он принадлежит. Ребенок, как правило, вырастая за рубежом, теряет родные корни в России, но он так же и не укореняется в зарубежном пространстве, не находит свою культурную лагу. Он владеет несколькими языками, но одновременно легко и нелегко сходится со сверстниками, у него силен период «горевания» в процессе постижения новой культуры, и при этом он не разочарован окружающим миром. Но не знает, откуда он родом, кто он, к какой ментальной группе принадлежит.

Следует отметить, что многоязычие за рубежом (и кое-где в нашей стране) стало обычным делом, повседневной практикой, закреплено в странах Евросоюза. Но, как считают лингвисты, старая формула потери языка в третьем поколении «всё еще работает во многих случаях». «Second Generation» – это знакомый термин, который известен в жизни, в науке, в художественной литературе. Он означает то поколение взрослых, от которого зависит, будут ли их дети говорить на наследственном языке. Выросшие дети, которые покинули Россию в 80-е годы, сегодня вырастили своих детей, и от этих родителей зависит, на каком языке будут говорить новые граждане Европы. Статистика говорит о 6 млн. русскоязычных людей в Европе и 30 млн. в мире; 110 млн. потенциальных русофилов владеют русским как вторым языком. Вследствие открытия границ в Европу, идут большие миграционные потоки, происходит культурный обмен, молодые люди получают разнообразное образование именно за рубежом. Вместе с тем, многие русские, выезжая из своей страны, чувствуют себя на новом месте чужаками. Помочь им справиться со своим тревожным состоянием, дать возможность сохранить прежние традиции, найти круг общения в позитивном ключе – одна из важнейших целей поддержки русских за рубежом, важная задача российской политики. Новым опытом, считает Екатерина Протасова (Хельсинки), стало общение внутри транснационального русскоязычного сообщества, что внесло существенный вклад в самоидентификацию иммигрантов. Новым в среде иммигрантов стало переосмысление опыта других диаспор: вьетнамцев, турок, поляков, итальянцев – от них русскоязычные автономии научились бороться за

свое место в пространстве людей: за свои права, за сохранение культуры и языка [1, С.8]

Модераторами Международного Круглого стола выступили Российский Центр Науки и Культуры в Брюсселе, Россотрудничество (рук. Представительства А.В. Разумов), школа русского языка «Маленькие гении» в Брюсселе (дир. М. Кулагина). На пленарном заседании докладывали представители педагогических вузов России, в частности, д.п.н., профессор Т.С. Комарова отметила, что процесс становления способностей детей напрямую связан с их мироощущением, психологически комфортными условиями жизни, возможностью идентифицировать себя с близкой тебе культурой. Данную идею продолжила д.филос.н., профессор У.М. Бахтикиреева, говоря о комплексе «гадкого утенка» у детей-билингвов, когда дети долго не могут осознать свою национальную принадлежность в условиях неопределенной культурно-нормативной социальной ситуации. О положении русских за рубежом и проблеме обучения их русскому языку рассказала исследователь из научного центра компьютерной лингвистики И. Белоущенко (г. Антверпен, Бельгия). Новые подходы к оказанию помощи детям и взрослым в условиях поликультурного пространства отразила в своем выступлении Л. Ильг, руководитель Центра психологической помощи (г. Дармшталь, Германия). Представленный опыт свидетельствует о том, что в настоящий момент проводятся серьезные исследования по изучению условий жизни иммигрантов в Европе, США, в странах Азии.

На встречах за круглым столом было подытожено, что язык одновременно результат и инструмент социализации, и сегодня во многих национальных государствах существует «естественный монолингвизм», тогда как все больше раздается голосов в пользу полилингвистичной среды. Постструктуралистский подход в науке говорит о том, что все варианты сочетания языков и все степени владения ими допустимы и ценны. Формируются новые гибридные и социальные разновидности языков, изменяется отношение к ним. Подчеркивается также, что языки – культурное богатство мира, и каждый гражданин должен сегодня владеть, по крайней мере, тремя языками в любой степени активности, приветствуется даже беглое знакомство с чужим языком.

Известны классические исследования по вопросам идентичности М. Вебера, Э. Гидденса, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Р. Мертсона, Т. Парсонса, П.А. Сорокина и др. В современных изданиях отражаются

проблемы социокультурного развития личности (труды З. Баумана, У. Бека, М. Брыкина, Л.Г. Бызова, А. Гидденса, Н. Даудрих, М.В.Заковоротной, А.Д. Захарова, Д. Келлнера, Т.З. Козловой, Т. Мак-Портленда и др.).

По мнению К.В. Сергеевой, процесс культурной идентификации современной российской молодежи идет по нескольким направлениям и определяется тремя основными типами культурной идентичности: западной, восточной и евразийской, каждая из которых имеет свои особенности и свойственные ей социокультурные характеристики. На основе их синтеза и взаимовлияния в российском обществе происходит формирование нового типа культурной идентичности, который гармонизирует ценности и смыслы жизнедеятельности. Становление и развитие конструктивно-деятельностного социального типа молодежи идет по пути формирования современной российской культурной идентичности, которая объединяет в себе отечественные духовные ориентации с фундаментальными гуманистическими ценностями, выработанными человечеством за длительную общечеловеческую историю [2, С.19].

В исследованиях М.Б. Зацепиной идея культурной идентичности прежде всего касается проблемы детского развития, и само детство строится двумя основными дивергентными системами – социально-культурологическими нормами и практикой воспитания. Детство создается не детьми, но для детей, поэтому необходимо внимательное отношение к этой самоценной поре [3, С.39]. Овладение культурными формами жизнедеятельности происходит на этапе раннего и дошкольного детства. Наиболее культурно притягательной формой для самовыражения своих сущностных сил для ребенка является игра, которая есть преобладающий способ проживания детства, в этот период у ребенка доминирует особое игровое мировосприятие окружающей жизни [4, С.125]. Взрослея, человек обретает уверенность в культурно идентичных нормах жизнеустройства. Культурный человек, в нашем понимании, это человек, овладевший достижениями общества в процессе образования и социализации, освоивший общественные нормы и духовные ценности, средства материальной культуры, приобщившийся к национальным традициям и через них познавший мировой опыт. Благодаря культуре и образованию (которое и само тоже часть культуры) в человеке проявляется подлинно человеческое начало, определяется уровень его социализированности в широком смысле

[5, С.40]. Человек как общественное существо действует активно, преобразует условия собственной жизнедеятельности, и в этом смысле может трактоваться как социально деятельный и как социально мыслящий, следовательно, способный сохранять богатство культуры и языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Протасова Е. Второе поколение//Второй международный круглый стол/ Под ред. А. Баркан, Н. Крыловой. Сб. материалов Международного круглого стола. 24-27 апреля 2013 г., Прага, Чехия. Российский Центр науки и культуры в Праге. - Прага, - 2013.

2. Сергеева К.В. Культурная идентичность как факто социализации современной российской молодежи. Автореф. дисс... к.социол.н. - М., 2012. - 23 с.

3. Зацепина М.Б. Культура – основа развития ребенка дошкольного возраста: Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. -184 с.

4. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности детей от рождения до школы//Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников: монография /под ред. Г.С. Вяликовой. - Коломна: МГОСГИ, 2015. - 205 с.

5. Губанов М.В. Культура и социокультурное развитие. Вестник Университета РАО. 2013. № 3. С. 39 – 42.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Губанова Н.Ф., Реушкина К.Ю.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), возможности инклюзивной практики — одни из основных тенденций развития современного образования. В 2000 г. вопросы инклюзивного образования были рассмотрены на форумах по образованию, в частности, в Дакаре, где достигнуты договоренности

создать по всему миру «школы для всех учеников» на равных основаниях и сделать это показателем качества образования.

Идея инклюзивного образования достаточно быстро распространилась в России, определив направления исследований в отечественной науке. В том числе важной, но не раскрытой оказалась проблема профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. В настоящее время, на наш взгляд, недостаточно разработана профиограмма педагога инклюзивного образования. В реальной практике педагоги не совсем понимают, с какими трудностями им придётся столкнуться, и как эти трудности преодолевать. При этом значительно меньше внимания обращается на профессиональную и личностную готовность педагога к работе с детьми с нормой и с ОВЗ. В научных исследованиях обозначается, что профиограмма педагога отражает содержание цели педагогического образования, содержит инвариантные, идеализированные параметры личности. Для профиограммы характерны три комплекса качеств: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии педагога; специальные ЗУН'ы. В педагогической науке определяют профессиональную готовность к педагогической деятельности: психологическая, физическая, теоретическая, практическая компетентность [1, С.26]. Прежде всего, к первостепенным качествам относятся высокая гражданская ответственность и социальная активность, любовь к детям, способность отдать им свое сердце, подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать с людьми, высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию ценностей и к самообразованию, физическая работоспособность и здоровье [1, С.27].

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ, в условиях инклюзии включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения [2, С.28]. Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и

активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей.

Педагог, который готовится работать с детьми с ОВЗ должен руководствоваться следующими принципами:

1) Признавать ценность личности ребенка независимо от степени тяжести отклонения в его развитии;

2) Направлять свою деятельность на раскрытие личности ребенка с особенностями в развитии, а не на получение образовательного результата;

3) Осознавать меру своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора перед детьми с особенностями в развитии;

4) Понимать творческую сущность педагогической деятельности при взаимодействии с детьми с ОВЗ, требующей больших духовных и энергетических затрат и др.

Педагог, в первую очередь, должен желать не результата в образовании, а желать оказать помощь такому ребёнку. Известный психолог Х. Хекхаузен указывает, что «под оказанием помощи, альтруистическим, или просоциальным поведением могут пониматься любые направленные на благополучие других людей действия» [3, С.338]. Цель работы коллектива педагогов, работающих в группе инклюзивной направленности – организация взросло-детского сообщества как социальной модели, в которой каждый человек является ресурсом для другого [4, С.36]

Психологи считают, что готовность к оказанию помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к оказанию помощи. Готовность к оказанию помощи у человека развивается при соответствующих условиях. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать. Педагог, работающий с детьми с ОВЗ, должен обладать высоким уровнем самоконтроля в своей деятельности, уметь быть устойчивым к стрессовым ситуациям, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др; под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд. стер. – М.: Академия, 2010. - 576 с.
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. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Т. 1; Пер. с нем. / Под ред. Б. М. Величковского; Предисловие Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. — М.: Педагогика, 1986. - 408 с.
4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец и др. - М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Дутикова Ю.С.

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

В связи с усложнением требований к подготовке квалифицированных специалистов в области начального образования, введением бакалавриата в системе высшего профессионального образования возникает потребность в пересмотре требований к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов. Эта потребность усиливается в связи с необходимостью реализацией требований федерального государственного стандарта начального общего образования, которая зависит не только от существующих в конкретном образовательном учреждении условий, но, прежде всего, от уровня готовности учителя к инновационным изменениям в педагогической деятельности, что напрямую связано с подготовкой учителя в ВУЗе.

В истории педагогики накоплен значительный материал, затрагивающий вопросы подготовки будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности, раскрытия его способностей и личностных качеств. Исследования в данном

направлении берут свое начало в трудах ученых, которые стояли у истоков педагогики как науки (А. Дистервег, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогов, В.Н. Татищев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и другие). Изучение их взглядов показывает, что зарубежная и русская педагогика XVIII - XIX веков отстаивала мысль о важной роли учителя, о том, что социальная значимость педагогической деятельности обуславливает высокие требования к его личности, подготовке и росту профессионального мастерства. Подготовка учителя в этот период базируется на гуманистических представлениях о человеке как свободной творческой личности и ориентируется на проявление таких ценностей, как «уход за душой», «развертывание ее сил», богобоязнь, терпение при исполнении профессионального долга [1, С.165].

В начале XX века требования к личности учителя расширяются, психологизируются, появляются такие необходимые в профессии педагога качества, как: активность, коммуникативность, эмпатия, профессиональная рефлексия, стремление к непрерывному самообразованию. В настоящее время в личностный компонент подготовки включены такие качества, как профессиональные способности, субъектность, рефлексия, профессиональная самореализация, креативность [2, С.29, 151].

На основе проведенного анализа источников мы пришли к выводу, что профессионально-личностная подготовка по своей структуре представляет исторически сформировавшуюся совокупность разнообразных характеристик, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности учителя. Общая номенклатура и содержание этих характеристик исторически детерминированы и постоянно расширяются и углубляются. Вместе с тем в структуре подготовки учителя можно условно выделить три базовых компонента, объединяющих наиболее тесно связанные друг с другом характеристики, выступающих значимыми и устойчивыми структурными образованиями на всех исторических этапах развития представлений о подготовке учителя.

В качестве таких базовых компонентов мы рассматриваем знаниевый (профессионально-значимые общекультурные и специальные знания и связанные с ними умения); ценностный (ценностные ориентации, идеалы, интересы, мотивы); личностный (общие и педагогические способности и качества личности).

Представление о содержании знаниевого компонента подготовки учителя начальных классов прошло существенный исторический путь развития от необходимости знать грамоту и владеть преподаваемыми предметами в объеме начальной школы до формирования обобщенных ключевых профессиональных компетенций, объединяющих в себя общекультурные, специальные, методологические и метапедагогические знания и базирующиеся на них умения.

Особенно это значимо становится при подготовке будущего учителя к реализации ФГОС НОО. Данный компонент должен включать в себя комплекс знаний о содержании и требованиях стандарта, особенностях учебно-методического комплекта как основного средства реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Другим, не менее значимым компонентом профессиональной подготовки учителя начальных классов является ценностный компонент, выражающий профессионально значимую (педагогическую) направленность личности, т.е. ценностные ориентации, идеалы, интересы и мотивы личности.

Анализ работ современных ученых, посвященных определению понятий «ценность», «ценностные ориентации», классификациям ценностей (А.М. Булынин, В.А. Караковский, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и другие), показал, что ценность выступает в качестве ориентира деятельности личности в обществе, связанного с ее внутренним становлением, готовностью к творческой и профессиональной деятельности. При этом понятие «ценностная ориентация» непосредственно связано с целевой и мотивационной деятельностью субъекта и проявляется через систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе, поэтому значение общечеловеческих ценностей в современном образовательном пространстве является неоспоримым. Кроме того на сегодняшний день, важными составляющими мотивационной готовности являются «осознание личной и общественной значимости введения ФГОС НОО», «потребность в дальнейшем профессиональном самообразовании», «познавательный интерес к нововведению». Низкая мотивация будет свидетельствовать о неготовности будущего учителя к реализации требований ФГОС НОО.

Безусловно, профессиональная направленность и система качеств личности, определяющих ее, тесно связаны друг с другом, однако, в рамках данного исследования мы дифференцируем эти понятия и выделяем соответствующие им компоненты подготовки: ценностный (профессионально - значимая (педагогическая) направленность), под которым нами понимаются ценностные ориентации на профессию учителя, идеалы, интересы, мотивы, и личностный, включающий профессионально - значимые способности и качества (общие и педагогические). Данные компоненты профессионально - личностной подготовки находятся во взаимосвязи между собой, при этом каждый из них выполняет определенную функцию в профессионально-личностном становлении учителя начальных классов.

Проведенный анализ исследований, посвященных профессионально-личностной подготовке педагога, в том числе учителя начальных классов, свидетельствует о постепенном усложнении требований к его компетентности и профессионализму, затрагивающим как знания, так и особенности личности. Современные представления о профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов позволяют сделать вывод о ее цели и результате как становлении самоактуализирующегося, саморазвивающегося профессионала, способного к творческой, инновационной деятельности в избранной области, компетентного и ответственного в решении актуальных педагогических задач.

При этом, вносимые стандартом (ФГОС НОО) изменения связаны с необходимостью формирования новых образовательных результатов, которые формулируются как метапредметные результаты, или иначе универсальные учебные действия. Универсальные учебные действия включают общеучебные умения, т.е. совокупность регулятивных, познавательных, информационных, и коммуникативных действий, обеспечивающих формирование главной компетенции выпускника начальной школы - умения учиться, и учитель начальных классов должен быть готов к их реализации. Поэтому на современном этапе профессионально-личностной подготовки в ВУЗе необходимо обращать внимание будущих учителей начальных классов на требования стандарта, способность его организовывать образовательный процесс в логике системно-деятельностного подхода.

Будущий учитель начальных классов должен не только знать эти новые требования ФГОС НОО, но и быть хорошо подготовленным к их реализации, уметь обучать учащихся целеполаганию, планированию, выбору способов решения учебной задачи, постановке и решению проблем, самоконтролю и самооценке, поиску и преобразованию информации и т.д.

При этом следует помнить, что любой человек в профессиональной деятельности, особенно это касается будущего учителя начальных классов, сможет достигнуть более высокого уровня профессионального мастерства только изменяясь, только осваивая все новые способы деятельности и решая все более сложные задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования [Текст]: историко-теоретический аспект: монография / А. М. Булынин. - М.: МГОПУ, 1998. - 266 с.
2. 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.

МАСТЕР-КЛАСС В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Зеленкова И.В.

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

Реализация требований ФГОС ВПО предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с целью развития профессиональных навыков обучающихся. Одной из эффективных форм учебной работы со студентами художественно-педагогических специальностей в вузе является мастер-класс.

Существует довольно много определений мастер-класса, среди которых выделяются два ключевых подхода:

1. мастер-класс как форма обобщения и презентации педагогического опыта, «форма передачи опыта мастеров педагогического труда, новаторов, ученых небольшому кругу заинтересованных собеседников в непринужденной атмосфере творческой мыследеятельности и переживаний» [1].

В данном контексте мастер-класс представляет собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. От других форм трансляции опыта его отличает непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера-педагога [2].

2. мастер-класс как интерактивная форма обучения у учителя-мастера, «ярко выраженная форма ученичества именно у мастера, т.е. передача мастером ученикам опыта, мастерства, искусства путем прямого и комментируемого показа приемов работы» [3].

Применительно к специфике подготовки художественно-педагогических кадров в вузе наиболее актуальным можно считать второй подход, который основан на практических действиях в сочетании с демонстрацией творческого решения определенной задачи.

Мастер-класс является довольно сложным видом работы, для проведения которого привлекаются наиболее квалифицированные и авторитетные преподаватели с богатым методическим и художественным опытом. Яркая, детальная и законченная демонстрация служит моделью для подражания, вдохновляет студентов на достижение наилучших результатов в работе и облегчает им выбор оптимального пути для достижения высокого художественного уровня. Работа в небольшой группе позволяет обучающимся не только наблюдать процесс работы мастера, но и участвовать в каждом мелкогрупповом или индивидуальном задании путем копирования моделей поведения педагога или демонстрируемых им навыков [2].

Технология мастер-класса в преподавании специальных дисциплин является эффективным способом формирования профессионального мастерства художника и накопления опыта творческой деятельности. В целом же следует отметить, что в профессиональном становлении молодых учителей изобразительного

искусства ведущая роль отводится саморазвитию, самообучению, в рамках которых они овладевают не только специфическими художественными знаниями и способами деятельности, но и готовностью к принятию инновационного педагогического опыта.

Не секрет, что мастер-профессионал может не обладать необходимыми методическими и коммуникативными навыками, поэтому проведение мастер-класса не всегда приводит к необходимому результату. Для педагога же важно не только продемонстрировать мастерство, но и познакомить учеников с конкретными техническими приемами работы, сформировать у них необходимые умения и навыки.

Понимание того, что учитель изобразительного искусства это не только художник-творец, но и педагог-наставник, умеющий передать свой профессиональный опыт подрастающему поколению, ставит перед студентами задачу овладения технологией проведения мастер-классов уже на этапе вузовского обучения [4]. При проведении ими таких учебных мероприятий на первый план выдвигается задача помощи будущим учителям в овладении педагогическим мастерством, совершенствования профессиональных умений и навыков.

При отборе учебного материала для проведения студентами мастер-класса необходимо, чтобы проект и результаты его реализации, отвечали трем основным требованиям: практико-ориентированная направленность, творческий характер и новизна.

Для успешного проведения мастер-класса необходимо соблюдать некоторые общие требования [5], [6]. Он должен состоять из заданий, которые направляют деятельность участников для решения поставленной проблемы, но внутри каждого задания участники абсолютно свободны в выборе пути исследования, средств для достижения цели и темпа работы. Мастер-класс должен начинаться с актуализации знаний каждого по предлагаемой проблеме, что позволит расширить свои представления знаниями других участников.

При проведении мастер-класса можно использовать определенный алгоритм работы. Методика проведения мастер-класса, как правило, включает три этапа. При условии использования данной формы учебной работы в учебном процессе вуза, он занимает в среднем два академических часа. В этом случае примерное распределение времени по этапам может быть следующее:

1 этап – теоретический: общее представление о проблеме, сообщение необходимой теоретической информации (20-30 мин.)

2 этап – практический: демонстрация приемов работы при активном включении обучающихся в сам процесс (50-60 мин.)

3 этап – рефлексивный: представление результатов работы, обобщение и систематизация знаний, умений, коллективное обсуждение (10 мин.).

С целью практического освоения технологии мастер-класса студенты, обучающиеся на педагогическом факультете ГОУ ВО МО «ГСГУ» по профилю «Изобразительное искусство», проводят соответствующие занятия с детьми разного возраста в период педагогической практики, а также со студентами других факультетов в рамках волонтерских проектов и культурно-массовых мероприятий.

В заключение подчеркнем, что активное включение будущих учителей изобразительного искусства в процесс проведения мастер-классов является эффективной формой организации учебной деятельности, которая позволяет максимально раскрыть их творческие возможности, создает предпосылки для интеграции художественного и педагогического опыта студентов и способствует становлению у них профессиональных компетенций, необходимых для осуществления высококвалифицированной художественно-педагогической деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мицук О.В. Мастер-класс как форма самопрезентации и повышения квалификации учителя в образовательном процессе учреждений дополнительного профессионального образования// Мир науки, культуры, образования. - 2010. - №3 (22). - С. 151-153.

2. Бобряшова О.В. Мастер-класс и творческая мастерская как педагогические технологии активного обучения будущих дизайнеров// Вестник ОГУ - 2011. - №11 (130). - С. 169-175.

3. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - с. 71. - Серия «Энциклопедия образовательных технологий».

4. Зеленкова И.В. Проблема подготовки будущих педагогов к развитию креативности детей средствами искусства и изодейтельности// В сб.: Мир детства и образование. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. - С. 196-198.

5. Решетникова А. В. Методология проведения мастер-классов, семинаров и тренингов. - М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. - 80 с.
6. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. - М.: Генезис, 2010. - 342 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

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

*«Тот, кто обращаясь к старому,
способен открыть новое,
достоин быть учителем»*

Конфуций

Государственная политика в России направлена на развитие образования и основывается на правильных и далеко идущих прогнозах, что нашло отражение в нормативно-правовых актах, где показаны возросшие требования к качеству результатов системы образования. К самым важным, первенствующим документам можно отнести «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» и разработанную на её основе «Стратегию инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (Утв. Распоряжением Правительства России от 08.12.2011 г.), Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» (Утв. Правительством РФ от 22.11.2012 г.), «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации (2015-2025 годы)».

Модернизация образования предполагает повышение её качества. «Качество образования - комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям

физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1, С.4].

Одним из путей достижения качества образования является введение в педагогический процесс инновационной деятельности. Инновационные процессы в системе образования и науке требуют принципиально новых форм создания, восприятия, освоения и применения педагогических новшеств.

Надо отметить, что в практике образовательных организаций (чаще всего дошкольных) встречается отождествление понятий «инновация» и «эксперимент», что является заблуждением.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ разделяются понятия «экспериментальная» и «инновационная» деятельность (статья 20), порядок и условия проведения которых определяются Правительством Российской Федерации и осуществляются в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учётом основных направлений социально-экономического развития страны.

Если экспериментальная деятельность направлена «на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме экспериментов», то инновационная деятельность ориентирована «на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ». Причём их реализация должна проходить без дискриминации качественного образования всеми детьми и в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Инновационную деятельность можно определить достаточно просто - это внесение в разнообразные виды человеческой деятельности новых элементов, которые повышают ее эффективность [2].

Отметим, что образование ориентировано на развитие мыслительных способностей, умственного начала, направлено на подготовку человека с высоким уровнем интеллекта, на

формирование в нем высокой культуры, в том числе - нравственной культуры, творческого саморазвития.

Творчество порождает нечто новое, преобразованное на основе имеющегося опыта, формирование более совершенных комбинаций знаний, умений, продуктов, а также материальных и духовных ценностей человека.

Чтобы ввести инновацию в действие, педагогу необходимо быть творческой личностью и иметь инновационный потенциал: способность и желание осуществлять, продвигать инновацию, уметь определять целеполагание как сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности, в том числе инновационной, обладать целеустремленностью, настойчивостью и др. качествами. Педагогическое целеполагание является основополагающим, так как цель вообще - это «осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека», а педагогическое целеполагание - «сознательный процесс выявления целей и задач педагогической деятельности; потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации; способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками» [3, С.380]. Целеполагание предполагает выделение перспективных и промежуточных целей. А.С. Макаренко определял эти цели как близкие, средние и дальние перспективы.

Чётко сформулированная система целей позволяет выстроить приоритеты государственной инновационной политики, обеспечить инновационное развитие и определить долгосрочные ориентиры инновационной деятельности.

В документе «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» говорится о важности периода дошкольного детства в развитии ребёнка, о том, что формировать компетенции «инновационного человека» нужно начинать ещё задолго до школы – «во многом именно на этой стадии (дошкольной) и в начальной школе закладываются основы навыков по критическому восприятию информации, способности к нестандартным решениям, креативность, изобретательность, способность работать в команде, навыки социализации». В документе говорится о важности творческого развития дошкольников, о подготовке их к школьному обучению.

Федеральные государственные образовательные стандарты в соответствии с новой государственной политикой в области образования обеспечивают единство образовательного пространства, преемственность основных образовательных программ разных уровней общего образования, начиная с уровня дошкольного образования. Стандарт дошкольного образования определяет задачи, одна из которых – «формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности и ответственности ребёнка, формирование предпосылок учебной деятельности» [4, С.8].

Амплификация детского развития, индивидуализация дошкольного образования, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства – это не полный перечень основных принципов дошкольного образования, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В документе подчёркивается значимость развития коммуникативных способностей, формирование познавательных интересов и познавательных действий дошкольника, раскрытие творческого потенциала и многое другое.

Инновация в образовании - это всегда введение нового в цели, содержании, методы и формы обучения и воспитания. Нововведение в педагогической деятельности, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания имеет целью повышать её эффективность. Новый значит впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный [5, С.420]. Вообще можно утверждать, что понятие «новое» является основополагающим в инновационной педагогике.

В целостном педагогическом процессе дошкольного образования семиотический подход можно рассматривать как инновационную деятельность.

В нашем понимании, семиотический подход в педагогике – это методологический подход, в основе которого лежат теоретические положения, определяющие направленность, особенности проведения научно-педагогического исследования, а также принципы и методы использования в педагогической практике знаков, символов, сложившихся в рамках современной культуры, организации знаково-

символической деятельности для достижения целей и задач нравственного воспитания и развития дошкольников [6, С.42]. Семиотический подход в дошкольной педагогике предстаёт перед нами не только как средство кодирования и декодирования информации (хотя и эти функции он выполняет), а как средство создания системы ориентиров, необходимых для адаптивной деятельности ребёнка в окружающей его среде [7, С.3].

Культурное развитие ребёнка предполагает освоение им системы знаков и символов, лежащие в основе любой культуры. Ребёнок ещё в дошкольном возрасте может и должен понять и принять доступные для него общечеловеческие и национальные ценности, составляющие общую культуру социума. Набранный социокультурный багаж в дальнейшем будет определять его мировоззрение, в основе которого лежит миропонимание.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования в рамках семиотического подхода развивающая предметно-пространственная среда в детском саду должна быть оснащена знаково-символическим материалом (игры-пазлы, игры-лото, игры-домино, кроссворды, ребусы, календарь погоды, схемы для игр со строителем, игры в сочетании государственной символики «флаги и государства», набор картинок по исторической тематике для выстраивания временных рядов, для иерархической классификации, географическая карта, атлас, глобус и др.), нормативно-знаковым материалом (карточки с правилами дорожного движения, буквы, цифры, математические знаки, линейка и др.), схемами и мнемотаблицами для обучения рассказыванию, заучивания стихотворений, иконическими знаками и др.

Как показало наши исследования, целенаправленное использование знаково-символических средств в обучении и воспитании детей дошкольного возраста (5-7 лет), включённых в специально организованную систему семиотической деятельности при создании семиотической среды, применении новых методов и форм, обогащении содержания образования дошкольников, позволило обеспечить достижение качественно новых результатов.

Несмотря на вышеизложенное надо отметить, что использование семиотического подхода в воспитании дошкольников глубоко не изучено. Проблема требует новых научных исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (извлечения) [Текст]. – М.: МЦФЭР, 2013. – 96 с.
2. Яковец, Ю.В. Эпохальные инновации XXI века [Текст] / Ю. В. Яковец. М.: Экономика, 2004. - 437 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. – 448 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
6. Ермолаева, С. А., Иванова, Г. В. Семиотический подход как основа нравственного воспитания дошкольников [Текст]: монография / С. А. Ермолаева, Г. В. Иванова. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2015. – 262 с.
7. Иванова, Г. В. Организация нравственного воспитания дошкольников на основе семиотического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Г. В. Иванова. – Рязань, 2010. – 20 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года (№996-р г. Москва) утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В документе определяется приоритетная задача в сфере воспитания детей: «Развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [1]. Актуальность данной задачи велика, однако сложным остается вопрос понимания духовности. В

педагогическом энциклопедическом словаре обозначено: «Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, в сознательной устремленности человека к совершенству» [2, С.81]. Таким образом, духовность – системообразующее качество, которое формируется в процессе овладения высшими общечеловеческими и национальными ценностями, обнаруживается в сознательной устремленности человека к совершенству, в приближении его к идеалу.

Сегодня существует опасность разрушение личности человека, который принимает, транслирует «лжеистины» и «антиценности». В погоне за славой, властью, деньгами человечество духовно гибнет. Искусственно созданное «общество потребления» поглощает, изживает само себя. Без обращения к духовно-нравственным основам воспитания невозможно остановить деградацию человеческого социума. По словам А.И. Осипова, «Духовное состояние является своего рода маточным раствором, порождающим кристаллы всех тех идей, чувств, желаний, переживаний, настроений человека, которыми он живет, всего его отношений к людям, природе, делам, вещам и т.д. Ибо дух творит себе формы» [3, С.314]. Известно, что, несмотря на мировую общность основных ценностных категорий, необходимо акцентировать внимание на культурологический традиционализм, т.к. ментальность народа определяет характерные черты его социального устройства и формирует культурно-исторический генезис общества, страны. Через осмысление значимости национальной духовной традиции, происходит формирование мировоззрения и ценностных категорий, в том числе нравственных, гражданских и патриотических.

В стратегии утверждены следующие основополагающие ценности:

человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро, стремление к использованию нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

Таким образом, стратегия провозглашает обобщенные гражданские ценности, основанные на «всемирной этике», утверждая тем самым мировоззренческий и нравственный релятивизм, отрицая необходимую устойчивость традиционных для России духовно-нравственных ценностей [4, С.3]. Однако именно система подлинных духовно-нравственных ценностей должна носить уникальный характер, как уникальна культура и история каждого народа. Являясь

внутренним стержнем культуры, ее духовной квинтэссенцией потребностей и интересов индивидов, социальных общностей, система ценностей оказывает влияние на социальные интересы и потребности, выступает одним из важнейших мотивов социального действия, поведения индивидов [5, С.56]. Поэтому так важно своевременное ценностное ориентирование молодежи сторону подлинно российских ценностей, для русской молодежи они определяются в области православной этики. Воспитание, развитие духовно-нравственных качеств является очень сложной задачей, так как ценностно-ориентационная деятельность включает в себя множество этапов, нуждается в постоянной рефлексии и оценке, анализе и корректировке. Саму же ценностную ориентацию личности следует понимать как избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, систему установок, убеждений, предпочтений и находящее свое выражение в поведении. Духовно-нравственные ценностные ориентации, по мнению Н.А. Благодарновой, рождаются на основе сознательного духовного творчества, работы мысли и чувства по пути светочей человечества, создавших образцы ценностных идеалов, следуя высшим заповедям любви, красоты, добра [6, С.39].

О.В. Ибрагимова и Л.П. Фомина определяют ценностную ориентацию как общую социальную направленность человека, реализующуюся в актах его поведения [5, С.62-63]. Исследователи подчеркивают значимость в процессе формирования личности иерархии ценностных ориентаций, а также указывают на сложность нравственного самоопределения школьников, трудности в выборе ими истинных ценностей и необходимость помощи учителя в овладении ребенком системой ценностного опыта человечества. Ценностно-ориентационная деятельность, являясь по сути духовной, устанавливает отношения между объектом и субъектом, то есть дает объективно-субъективную информацию о ценностях. Она направлена на формирование целей и мотивов деятельности. Таким образом, формирование ценностей возможно эффективно осуществлять лишь с помощью специально организованной ценностно-ориентационной деятельности, т.е. с позиций аксиологического подхода. Однако в качестве методологической основы новой стратегии воспитания выбраны культурно-исторический и системно-деятельностный подходы, которые более обращены к внешней стороне

воспитательного процесса, в то время как аксиологический подход направлен к внутренним механизмам развития и воспитания.

Таким образом, в стратегии определяются содержание и пути реализации воспитательного процесса. Освоение культурно-исторического опыта детьми должен происходить через интеграцию различных специально организованных видов деятельности (исследовательской, проектной, игровой, общественно-полезной, трудовой и т.д.), т.к. системно-деятельностный подход является по сути интегральным, междисциплинарным. С одной стороны, он провозглашает развитие целостного человека, т.е. его природных особенностей, социальных свойств и свойств субъекта культуры, с другой – предоставляет личности свободу выбора и предлагает ей тот вид формирующей деятельности, который соответствует ее интересам и потребностям, таким образом, сужает возможные перспективы развития.

В заключение стоит отметить, что в настоящее время, в условиях глобального политического, экономического кризиса, возрастающей агрессии Запада, уничтожения, разложения нравственных основ человеческого общества, попраения догматических основ религиозных конфессий необходимым фактором дальнейшего развития Российского образования становится обращение к традиционной системе духовно-нравственных ценностей, определяющих цели, задачи, содержания, средства и методы воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сайт Российской газеты: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (время обращения: 01.11.2015)
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Бим-Бад Б.М. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с., ил.
3. Осипов А.И. Путь разума в поисках истины. Учебное пособие по апологетике для духовных школ. – М.: издание Сретенского монастыря, 2003. – 432 с.
4. Четверикова О.Н. разрушение будущего. Кто и как разрушает суверенное образование в России. – М., 2015. – 117 с.

5. Ибрагимова О.В. Формирование ценностных ориентаций школьников 6-8 классов в процессе комплексного освоения различных видов искусства: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2002. – 198 с.

6. Благодарнова Н.А. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в процессе культурологической подготовки (на материале курса «Русская художественная культура»): дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 147 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО (ПОЛНОГО) СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ивченко О.В.
МГОУ, г. Пушкино

Рассмотрение проектирования как специфического вида деятельности педагогов выстраивается с опорой на современные теории педагогической деятельности (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Н.Н. Никитина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). Это позволяет провести параллели между теорией педагогической деятельности и теорией педагогического проектирования. Теоретическое обоснование проектирования дано в исследованиях В.П. Беспалько, Л.И. Гурье, А.Н. Дахина, В.В. Давыдова, Е.С. Заир-Бека, З.И. Лаврентьевой, С.М. Михайлова, Г.Б. Корнетова, В.Е. Родионова, С.М. Юсфина, И.Г. Шендрика, В.А. Ясвина и др. В работах названных авторов раскрывается специфика принципов, условий, норм, логической и временной структуры проектирования как деятельности, направленной на решение педагогических задач [1].

Анализ проблемы педагогического проектирования профессионального развития личности на этапе школьного обучения позволил сформулировать ряд противоречий между:

- значимостью первых стадий профессионального развития личности и недостаточным вниманием педагогической науки к раскрытию сущности данного процесса в период школьного обучения;

- возрастающей ролью человеческого ресурса в перспективах социально-экономического развития страны и уровнем оперативности образования в реагировании на социальную ситуацию в обществе для создания условий, сопутствующих эффективному профессиональному развитию личности школьника;

- зарождающейся практикой управления развитием личности на основе проектов и отсутствием концептуального обоснования педагогического проектирования профессионального развития личности на этапе школьного обучения;

- актуальностью проектирования в решении социальных и педагогических проблем и степенью разработанности технологической и содержательной составляющих проектной деятельности в профессиональном развитии личности в период школьного обучения;

- особой ценностью профориентации для развития профессионального самосознания и самоопределения личности и недостаточной разработанностью теории проектирования профориентационной работы школы.

Названные противоречия позволили выделить проблему исследования: каковы сущностные характеристики, теоретико-педагогические и методологические основы, закономерности, принципы и технология проектирования профессионального развития личности школьника, выстраивающего планы своего профессионального старта и профессионального будущего?

«Жесткие рамки допустимой урочной и внеурочной нагрузки и ситуация перегруженности учебного плана заставили искать оптимальные способы организации занятий по формированию проектной деятельности обучающихся» [2]. Один из способов оптимизации заключается в минимизации количества учебных проектов в учебном плане, включение в контекст предметных практических занятий фрагментов проектной деятельности, и использование обычных уроков для формирования отдельных элементов проектной деятельности. С другой стороны, использовать такие учебные проекты, которые решали бы и задачи освоения программного материала или повышения познавательной активности на традиционных занятиях. Для того чтобы сформировать у ученика умение проектировать для решения возникающих перед ним проблем, нужна целостная система, последовательно выстроенная

серия ситуаций, вовлекающих ученика в освоение приёмов и действий, из которых складывается проектирование.

Организация проектной деятельности обучающихся в образовательных организациях требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса организационно-управленческих, учебно-методических, кадровых организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических задач. Эти задачи могут решаться в любой образовательной организации при наличии инициативной группы педагогов единомышленников во главе с управленцем, организатором учебно-воспитательного процесса и научного руководства развитием этой деятельности со стороны специалиста. Этим педагогам инициаторам потребуется определённый уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования и исследовательским методом. Участие педагогов в этой новации на условиях добровольности защитит от подмены смыслов нововведения. Те учреждения образования, которые начинают использовать учебные проекты в каких бы то ни было формах (урочные мини-проекты, общешкольные проекты, межпредметные, телекоммуникационные проекты) сталкиваются со многими трудностями. С одной стороны они получают всплеск детской активности при работе над проектом, с другой - неготовность педагогов дать детям необходимую самостоятельность, или их чрезмерное попустительство: «Делайте, - мол, - как хотите и что хотите».

Решающим звеном внедрения проектного обучения в УВП школы является учитель. Меняется роль учителя и не только в проектном обучении. Из носителя знаний и информации, сообщающего ученикам то, что, по его мнению, они должны знать, пассивно усвоив, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению поставленной задачи, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Потребуется изменить взаимоотношение учителя и учеников, учителю перейти от авторитарного дистанцированного стиля общения к общению сотрудничества, ученику придётся взять на себя ответственность и самостоятельность в принятии многих решений собственного поведения. Учителю придётся сдерживать себя в желании первому высказать свое мнение (а ведь это может подавить инициативу

ученика), преодолевать инертность и пассивность учеников в некоторых ситуациях (мы так долго приучали их к пассивной роли), прежде, чем излагать содержание изучаемой темы, поинтересоваться, что знают уже об этом ученики.

Педагоги отмечают затруднения и при переходе учителя из роли партнёра и советчика в проектной работе к жёсткому управлению волей ребёнка, к роли контролёра и оценщика в традиционной системе. Было бы не верно оставлять за пределами ПО учебно-воспитательный процесс на старых принципах авторитарного отношения учителя к ученикам, не стремиться к выстраиванию повсюду субъект-субъектных отношений, переходить к педагогике сотрудничества. Работа над учебным проектом помогает выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс из скучной принудилки в результативную созидательную творческую работу.

Методической опорой внедрения проектного обучения как системы станет организация творческих объединений учителей проектного обучения, которые в текущем году ведут уроки в одном и том же классе, работают с одними и теми же детьми. В обязанности такого творческого объединения должно входить согласование целей и задач проектного обучения, координация проведения учебных проектов, выравнивание уровня предметных ЗУН учащихся, используемых в проектах. Необходимо и выстраивание работы по планомерному и последовательному формированию элементов проектной деятельности вне учебных проектов, то есть на обычных уроках. Ограничить формирование проектной деятельности только проектными уроками не возможно. К моменту организации выполнения первого проекта у учащихся должны быть сформированы элементы проектной деятельности как отдельные умения хотя бы на самом элементарном уровне. Каждый элемент выполняется на своём этапе. В ходе самостоятельной работы над проектом они соединяются в единое целое, технологическую последовательность. Приступить к работе над проектом можно только тогда, когда ученики смогут работать почти на всех этапах самостоятельно или с небольшой консультативной помощью.

Методической работой творческого объединения учителей проектного обучения становится выявление уровня сформированности проектных умений поэлементно, выстраивание

согласованного плана их формирования и развития на разных предметных уроках в течение учебного года и определение тематики учебных проектов, которые могут быть осуществлены в конкретном классе в текущем учебном году.

Как добиться формирования элементов проектной деятельности? Самыми удачными моментами для такой работы являются практические, лабораторные работы, комбинированные уроки с организацией группового взаимодействия, игровые или любые деятельностные формы организации учебного занятия. Здесь есть возможность перевести ученика из пассивной позиции в активную и дать ему необходимую свободу для проявления себя, своей самостоятельности. Без этой свободы и возможности действовать проектные умения формироваться не могут. Кроме того, надо заметить, что формируемые на традиционных уроках как бы мимоходом общеучебные умения и навыки, без которых не возможно, по сути, освоение предметного содержания, в проектном же обучении становятся частью специфического умения, элементом проектирования. Это, к примеру, такие общеучебные умения как контекстный анализ прочитанного, выделение главного, письменный или устный пересказ и др. - все они при последующем развитии ложатся в основу формирования проектного умения работы с информацией, исследовательского умения анализа печатного источника информации. Стоит внимательно отнестись к формированию общеучебных умений и навыков, одновременно играющих основополагающую роль в приобретении учащимися предметных знаний и в формировании проектной деятельности. Например, целеполагание используется для активизации внимания, проблемное введение в рассмотрение нового материала - для активизации усвоения услышанного и увиденного, и др. Эти приёмы и методы могут в то же самое время работать и на решение задач компетентностной парадигмы. Нужно сделать только шаг к большей самостоятельности и деятельностной включённости детей в учебный процесс. Использование обычных уроков, на которых учащимся обычно отводится пассивная роль слушателя, зрителя, и повторителя услышанного, при решении задач проектного обучения тоже возможна. Для этого необходимо перевести ученика в активную позицию: дать ему возможность не только усваивать готовое, но и самостоятельно или вместе с учителем организовывать учебную

деятельность, добывать и анализировать информацию, принимать решение в разнообразных ситуациях выбора.

Можно различать три вида уроков - занятий для формирования проектной деятельности.

Первый вид - проектный урок, включает в себя или целиком состоит из работы над проектом. Он предусматривает осуществление учебного проекта в урочной, урочно-внеурочной или внеурочной формах. Это специально выделенные в учебной сетке часы, которых не может быть много ввиду высокой затратности работы над проектом. Выбор формы проведения зависит от вида проекта. Предпочтительной является урочная форма работы во избежание перегрузки учащихся и учителей. Предполагается высокая степень самостоятельности обучающихся в выполнении проекта. Актуализируемые предметные знания закрепляются, углубляются и расширяются в процессе работы над проектом и освоения нового знания учащимися.

Второй вид - урок, на котором ставится триединая дидактическая цель не только относительно освоения того или иного предметного содержания, но и относительно формирования и развития универсальных умений, относящихся к проектным умениям. Это может быть проведение практических урочных занятий с включением частично самостоятельной деятельности учащихся. Такие занятия нацелены как на формирование проектной деятельности, так и на закрепление усвоенных предметных теоретических и практических знаний.

Например, отработав навыки постановки цели, можно приступить к отработке навыка составления планов действий, разбивки цели на задачи. Отработку этого навыка можно проводить и на обычных уроках, как то: составить план решения уравнения, задачи, выполнения практической работы, домашнего задания, проекта.

Важным воспитывающим фактором при этом является самоконтроль ученика и контроль со стороны учителя за выполнением плана. Это позволяет и в повседневной жизни проявлять ответственное отношение к построению и выполнению спланированного.

Презентация не менее важный навык, который развивает речь, ассоциативное мышление, рефлексия. Приучаем учеников к тому, что коль скоро поставил цель, распределил задачи, выполнил работу,

расскажи, что получилось, сделай вывод, разрекламируй (представь широкой публике) свою работу.

Третий вид - урок, на котором помимо освоения предметного содержания происходит перевод предметных умений в общеучебные и универсальные. Эти уроки позволяют формировать проектную деятельность поэлементно с одной стороны, так и активизировать познавательную деятельность учащихся по предмету с другой.

Для того чтобы создать условия для самостоятельной творческой проектной и исследовательской деятельности обучающимся необходимо проводить подготовительную работу. Должны быть предусмотрены ресурсы учебного времени, для того чтобы избежать перегрузки обучающихся и педагогов. Приступая к работе, обучающийся должен владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками (стартовые ЗУН) в содержательной области проекта или исследования. Ему понадобятся до определённой степени сформированные специфические умения и навыки (проектирования или исследования) для самостоятельной работы. Новое знание для обучающихся в ходе проекта или исследования учитель может дать, но в очень незначительном объёме и только в момент его востребованности обучающимися.

Каждый проект или исследование должны быть обеспечены всем необходимым: материально-техническое и учебно-методическое оснащение, кадровое обеспечение (дополнительно привлекаемые участники, специалисты), информационные (фонд и каталоги библиотеки, Интернет, CD-Rom аудио и видео материалы и т.д.) и информационно-технологические ресурсы (компьютеры и др. техника с программным обеспечением), организационное обеспечение (специальное расписание занятий, аудиторий, работы библиотеки, выхода в Интернет), отдельное от урочных занятий место (не ограничивающее свободную деятельность помещение с необходимыми ресурсами и оборудованием - медиатека). Разные проекты потребуют разное обеспечение. Проектная и исследовательская деятельность обучающихся побуждает к организации информационного пространства образовательного учреждения.

Все виды требуемого обеспечения должны быть в наличии до начала работы над проектом. В противном случае за проект не надо браться, либо его необходимо переделывать, адаптировать под имеющиеся ресурсы. Недостаточное обеспечение проектной или

исследовательской работы может свести на нет все ожидаемые положительные результаты. Важно помнить, что задачи проекта или исследования должны соответствовать возрасту и лежать в зоне ближайшего развития обучающихся - интерес к работе и посильность во многом определяют успех. Кроме того, необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом или исследованием - мотивацию, которая будет давать незатухающий источник энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Для этого нужно на старте педагогически грамотно сделать погружение в проект или исследование, заинтересовать проблемой, перспективой практической и социальной пользы. В ходе работы включаются заложенные в проектную и исследовательскую деятельность мотивационные механизмы.

Поскольку проведение проектной и исследовательской деятельности обучающихся требует значительных ресурсных затрат (времени, материалов, оборудования, информационных источников, консультантов и пр.), формирование специфических умений и навыков самостоятельной проектной и исследовательской деятельности целесообразно проводить не только в процессе работы над проектом или исследованием, но и в рамках традиционных занятий поэлементно. Они осваиваются как общешкольные (надпредметные) и соединяются в общее технологическое умение в процессе работы над проектом или исследованием. Для этого используются специальные организационные формы и методы, уделяется отдельное внимание в канве урока. Например, проблемное введение в тему урока, совместное или самостоятельное планирование выполнения практического задания, групповые работы на уроке, в том числе и с ролевым распределением работы в группе.

Сегодня раньше происходит выбор учащимися профиля обучения; расширяется информационное поле, в рамках которого организуется поиск школьником своего профессионального Я; у учащихся появляется возможность проверить свои способности в освоении конкретной области профессионального образования; формируется многообразие траекторий движения к профессии и т.п. Следовательно, реализация федеральных проектов может быть обеспечена активным внедрением проектирования в практику образовательных организаций. Овладение технологией проектирования широким кругом работников образования предполагает ее разработанность. Технология педагогического проектирования - это

совокупность методов и средств, пошаговой процедуры технологических операций, направленных на разработку и реализацию проектов, объектом которых выступают педагогический процесс, педагогическая система, педагогическая ситуация. В содержание технологических инструкций к проектированию должны быть включены следующие требования: процедура проектирования выстраивается с опорой на научное знание, с учетом существующих подходов и мнений относительно объекта проектирования; структура средств и методов проектирования отражает рациональное соотношение теории и практики, научного (дедуктивного, индуктивного) и ненаучного (интуитивного) методов познания. Единство времени, преемственность, целостность, системность действий, интегративная направленность преобразований выступают в качестве важнейших технологических требований педагогического проектирования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Челнокова Т.А. Педагогическое проектирование профессионального развития личности на этапе школьного обучения. Автореф. дисс. д.п.н. Ульяновск, 2012. 42 с.
2. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. //Народное образование, № 7, 2000, с 151-157.

ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ О ПРИРОДЕ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

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

Рожденный человек, официально принимающий статус гражданина своей страны, обладает способностью к познанию и изучению родного языка. Но сегодняшний мир состоит из одних противоречий, с которыми приходится сталкиваться современному педагогу и по мере возможности разрешать их. Например, такие как: предоставление многоканального спутникового телевидения и спад

потребности в чтении художественных произведений; бум в производстве гаджетов с различного рода операционными системами и неумением правильно сформулировать вопрос, изложить свои мысли в написании электронного письма; проведение международной акции «Тотальный диктант» и катастрофической безграмотностью населения; преодоление языкового барьера и билингвизм, влекущий за собой устойчивые специфические речевые ошибки и многие другие.

Данные противоречия подтолкнули нас на рассмотрение вопроса речевого развития дошкольников, заниматься которым способны воспитатели дошкольной образовательной организации, и конечно, будущие педагоги, сами обладающие способностями логически верно выстраивать устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии, другими словами владеть основами речевой профессиональной культуры.

Процессы глобализации, затронувшие в последние годы российскую систему образования, направлены на улучшение содержания и качества образования, подбор инструментария, перестройку сознания самого педагога для выстраивания грамотной образовательной траектории в работе с воспитанниками.

Мы считаем, что очень важным моментом для детей дошкольного возраста является развитие речи в любых видах деятельности: «...игровая, ... коммуникативная, ... познавательно-исследовательская, ... восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание, элементарный бытовой труд, ... конструирование, ... изобразительная, ... музыкальная... и двигательная...» [1]. Восприятие художественной литературы эффективно будет способствовать речевому развитию дошкольника.

Вопросом восприятия художественной литературы дошкольниками занимались многие ученые (Л.М. Гурович, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, М. М. Кониная, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, Е. А. Флерина) и другие.

На основе анализа психолого-педагогической литературы Л.М. Гурович выделяет специфику восприятия художественной литературы дошкольниками каждой возрастной группы (от фрагментарного восприятия сюжета, и установления простых связей, выделения главного героя до полного восприятия сюжета, установления сложных связей, выделения в главном герое поступков и их мотивов).

Среди прочих художественных произведений, предлагаемых авторскими коллективами примерных образовательных программ дошкольного образования, особое место занимают художественные произведения о природе таких известных авторов, как В. Бианки (Лесные сказки и рассказы), В. Одоевский (Два дерева), Н. Сладков (Песенки подо льдом), Г. Скребицкий (Четыре художника), В. Сухомлинский (Как белочка дятла спасла), М. Пришвин (Разговор деревьев).

Современные методисты предлагают следующий алгоритм по знакомству с художественными произведениями о природе дошкольниками: подготовка к восприятию (мотивационный компонент); первичное чтение (раскрыть настроение, передать красоту художественного слова, применить выразительные средства); чувственный анализ текста (аффективный компонент с помощью постановки одного-двух вопросов); вторичное чтение (когнитивный компонент, направленный на усвоение воспринимаемого); полный анализ художественного произведения (когнитивный компонент, направленный на формирование представлений с помощью организованной беседы); заключительная часть (подведение итогов, рефлексивный компонент, переход к изобразительной деятельности).

Н.Ф. Виноградова дает рекомендации к проведению бесед, помогающие будущим педагогам методически грамотно провести чувственный анализ художественного произведения о природе, способствующий повторному чтению:

1. «беседа должна направлять мысли ребенка на понимание главного в прочитанном произведении;
2. в ходе беседы педагог должен помочь ребенку вспомнить и использовать в своей речи отдельные образные выражения из произведения;
3. беседа должна быть краткой, эмоциональной...» [2, С. 61].

Ниже (см. таблицу 1, 2), мы приводим вопросы беседы в соответствии с задачами использования литературы на этапе полного анализа художественного произведения о природе [3].

Таблица 1

Автор и название литературного произведения	Задачи использования литературы	Вопросы беседы
Б. Житков «Цветок»	Обогащение экологических знаний	Ребята, вам понравился рассказ? Что за цветок рос у Насти? По описанию (они надутые и

		с шипами), какое комнатное растение он нам напоминает? (алоэ)
	Побуждение интереса к природе	Как называется группа растений, с помощью которых могут лечиться люди? (лекарственные растения)
	Побуждение к эмоциональным переживаниям	Как девочка ухаживала за цветком? (поливала) Зачем она поливала цветок? (кормила цветок) Что еще необходимо делать для хорошего роста растения и цветения? (удобрять, пересаживать, протирать листья) Кто хотел выбросить цветок? (мама) Почему? (он колючий и не цветет) Разве можно выбрасывать цветы? Почему? (они очищают воздух и украшают помещение)
	Знакомство с образцом для подражания	Настя поступила хорошо, оставив цветок? Как вы думаете, ему хорошо жилось у девочки? Почему (она ухаживала за ним) А вы любите цветы? Ухаживаете за ними?
	Осуждение негативных по отношению к природе поступков людей	Какие правила поведения с растениями вы знаете? Можно ли их рвать, топтать? Как необходимо за ними ухаживать? Все растения хороши?

Таким образом, зная и соблюдая специфику восприятия художественной литературы дошкольниками каждой возрастной группы, подбирая художественные произведения о природе, придерживаясь алгоритма знакомства с художественными произведениями о природе и правил проведения бесед в соответствии с задачами использования литературы, педагог достигнет максимального эффекта в развитии речи дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: Центр педагогического образования, 2014.
2. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение, 1978. - С.61.
3. Сайт преподавателя Макашиной Т.Ю. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [URL:http://makashina.ucoz.ru/blog/zadanija_dlja_sozdanija_quot_portfolio_rabot_quot_po_titehod/2013-09-11-43](http://makashina.ucoz.ru/blog/zadanija_dlja_sozdanija_quot_portfolio_rabot_quot_po_titehod/2013-09-11-43) (дата обращения 09.09.2014).

АДЕКВАТНОСТЬ ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГАМИ НЕОБХОДИМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ (ФГОС)

Новикова Г.П.

Центр исследований инновационной деятельности в
образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития
образования РАО» (ИСПО РАО), г. Москва

Законодательно закрепленная вариативность системы дошкольного образования привела к еще большей дифференциации, к возникновению большого количества различных типов и видов образовательных организаций. Новые виды образовательных организаций стали возникать часто без наличия необходимых условий, программ, учебной литературы, соответствующей материальной базы, подготовленных кадров, вследствие чего решение данной проблемы стало происходить эмпирически на уровне каждого отдельного региона в соответствии с его социально-экономическими, демографическими, геополитическими, экологическими особенностями. Следует отметить преимущественную стихийность и не полную научно-методическую оснащенность этого процесса. В то же время, анализ большого количества неопубликованных архивных и рабочих материалов по внедрению вариативных форм дошкольного образования в регионах России позволил установить, что изменения в нормативно-правовой базе федерального и регионального уровней открывают большие возможности для

модернизации программно-методического обеспечения содержания дошкольного образования, способствуют апробации в широкой практике новых концепций, форм, методов и педагогических технологий. Переход к вариативности, выраженной на концептуальном уровне, определяет существенные перемены в организационных, психолого-педагогических, содержательных и технологических основах дошкольного образования, воспитания и развития. Кроме того, инновационное развитие современного общества предъявляет новые требования к дошкольному образованию: результатам и результативности образовательной деятельности организаций дошкольного образования (ОДО), выбору и обоснованию ими содержания основных и парциальных учебных программ, подбору и обучению педагогических кадров. «Понимание важности дошкольного образования для дальнейшего успешного развития каждого ребенка выразились в принятии на федеральном уровне проекта Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который на федеральном уровне определяет требования к структуре и объему основных образовательных программ, результатам их освоения и условиям реализации» [1, 7]. Реализация Стандарта для большинства ОДО означает достижение более высоких, чем прежде, результатов, что невозможно без качественных изменений в содержании и формах их деятельности.

Исходя из новой идеологии дошкольного воспитания и новой личностно-ориентированной модели педагогического процесса (В.В. Давыдов, В.А. Петровский), основанной на признании в ребенке индивидуальности, подчеркивается, что дошкольное образование как первое звено в системе непрерывного общего образования «должно обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры». Именно эти ценности становятся содержательной основой совершенствования процесса образования, а усвоение предметных знаний-умений рассматривается «скорее как средство и результат обучения, чем как его главная цель» [2]. Однако следует отметить, что отработанные в теоретическом плане эти концептуальные положения развивающего обучения, апробированные в научных школах Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.Т. Кудрявцева, остаются пока доступными лишь для элитарных образовательных организаций. Практические

работники массовых дошкольных организаций не могут адекватно использовать эти идеи по причине недостаточной разработанности новых методик обучения, которые могли бы ориентировать каждую образовательную область на поиск своего места в развитии личности ребенка, раскрытии его творческого потенциала. Вместе с тем, направленность воспитательно-образовательного процесса на реализацию приоритетной цели дошкольного образования требует корректировки всех компонентов методической системы сообразно ведущей цели развивающего дошкольного образования, понимание педагогами необходимых изменений в содержании образования в условиях введения ФГОС и преемственности в содержании с начальным школьным образованием.

Исходя из новой Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное школьное звено), можно выделить основные идеи для дошкольной ступени образования:

- обучение строится с учетом психологических доминант возрастного развития (приоритет наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, целостного восприятия детьми окружающей действительности, особенностей способов общения со сверстниками и взрослыми, игровой деятельности);

- обучение строится на основе дифференциации, позволяющей учитывать индивидуальный темп продвижения ребенка, корректировать возникающие трудности, обеспечивать перспективу его развития;

- реализуется культурологический принцип обучения, рассматриваемый как восполнение духовной и эмоциональной культуры ребенка, развитие его эрудиции и творчества;

- процесс обучения опирается на достижения, накопленные каждым ребенком, и обеспечивает развитие его индивидуальности;

- существенное место занимают те виды игр, которые способствуют развитию творчества, креативного потенциала ребенка;

- каждый учебный предмет располагает условиями для организации творчества в разных видах художественной деятельности [3].

В настоящее время решение задачи обновления дошкольного образования получило дальнейшее развитие. Концептуальные положения дошкольного воспитания, исследования и поиски путей совершенствования качества дошкольного образования отражены в

работах А.А. Асмолова, Т.И. Баклановой, Л.А. Венгера, Н.Е. Вераксы, Н.Ф. Виноградовой, Т.В. Волосовец, Т.Н. Дороновой, С.А.Козловой, Т.С. Комаровой, Г.Г. Кравцова, Е.Л. Кравцовой, В.Т. Кудрявцева, Г.П. Новиковой, В.А. Петровского, А.И. Савенкова, В.И. Слободчикова, О.Б.Широких и др. Это привело к созданию и внедрению в ДОУ новых комплексных и парциальных дошкольных программ: «Радуга», «Развитие», «Детство», «Золотой ключик», «Сообщество», «Истоки», «Из детства - в отрочество», «Одаренный ребенок», «Преемственность», «От рождения до школы», «Музыкальный мир», «Искусство», «Дом радости», «Красота - Радость – Творчество», «Тропинки», «Шаг в будущее», «Образование для процветания» и мн. др.

В связи с новыми требованиями Стандарта дошкольного образования к основной общеобразовательной программе, по мнению учёных Института инновационной деятельности в образовании РАО (Афанасьевой Т.П., Елисеевой И.А., Лазарева В.С., Новиковой Г.П.), «педагогическим коллективам придется переработать свои образовательные программы, разработать планы перехода к новым программам и модернизированным педагогическим системам, а также практически реализовать запланированные изменения. Все это потребует значительных усилий всего персонала, так как изменения должны быть не фрагментарными, а системными, затрагивающими всю систему. В этой связи неотъемлемой частью жизнедеятельности ОДО становятся процессы системного развития, а идея развития - ключевой в их идеологии» [4, 5].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет примерный минимум содержания основных образовательных программ дошкольного общего образования, максимальный объем организованных видов детской деятельности, обеспечивающих реализацию этих программ педагогом и их освоение детьми, требования к уровню функциональной готовности детей к усвоению образовательных программ начального общего образования. По мнению учёных, соответствие дошкольного образования государственному образовательному стандарту не должно устанавливаться посредством определения объема освоенных ребенком специальных знаний и умений. Это необходимо осуществлять путем оценки уровня его психического развития, который проявляется в сформированности у ребенка практического,

познавательного, художественного, эмоционально-нравственного отношения к действительности (к предметам и явлениям внешнего мира, к другим людям, к самому себе). Об этом уровне позволяет судить самостоятельный, творческий, избирательный, осмысленный подход к решению тех или иных задач, наличие у ребенка общей умелости, т.е. способности к овладению широким кругом умений из разных сфер деятельности (движения, игра, общение, изобразительная деятельность, конструирование, учение, произвольное управление самим собой и др.). Средством его оценки выступают методики психологической диагностики. Ее результаты должны соотноситься с результатами педагогического мониторинга, которые отражают уровень сформированности представлений об окружающем мире, обеспечивающих исходную ориентацию в действительности, начальных математических представлений, необходимых для полноценного общения речевых умений, готовности к освоению грамоты. В ходе психологической диагностики и педагогического мониторинга оценке подлежат не столько сами по себе представления, умения, навыки, способности ребенка, которые еще пребывают в становлении, сколько условия его жизни и развития, создаваемые взрослыми в образовательных организациях и в семье.

На этих же уровнях особую актуальность приобретает проблема преемственности дошкольного и начального общего образования, готовности ребенка к систематическому обучению в школе. Дошкольное образование, соблюдая преемственность, с другими ступенями общего образования не может и не должно превращаться в целенаправленную подготовку ребенка к обучению в школе. Формирование школьной готовности должно осуществляться за счет специфических ресурсов дошкольного детства, которые можно почерпнуть в различных видах свободной творческой деятельности ребенка - игре, общении, художественном творчестве, активном восприятии сказки и др. Современные психолого-педагогические исследования показывают, что это является и наиболее оптимальным путем формирования готовности ребенка к систематическому обучению в школе. Наряду с этим отсутствие системного внедрения государственного стандарта дошкольного образования приводит к тому, что требования к развитию ребенка, определяемые вариативными программами и технологиями, часто носят субъективный и произвольный характер. Кроме того, на фоне

широкого ассортимента вариативных программ и технологий у большинства педагогов основная трудность состоит в выборе и освоении тех или иных инновационных программ и критериев оценки их внедрения в образовательно-воспитательный процесс. Соответствующие оценочные критерии не выработаны, более того, сама проблема их выработки игнорируется как в рамках педагогического образования, так и в рамках непосредственной профессиональной деятельности. Именно этим объясняется медленное продвижение в образовательную практику конкретных инновационных моделей. А отсутствие развитой информационно-методической базы и оценочных критериев лишь усугубляет ситуацию в дошкольном образовании и тормозит процессы развития и саморазвития образовательной системы, как в целом, так и всех ее субъектов. В этих условиях управление региональной и муниципальной системой дошкольного образования с неизбежностью приобрело новые акценты и стало напрямую зависеть от решения нормативно-правовых, социально-экономических, организационно-административных проблем, связанных с формированием государственно-общественных структур управления образованием [6]. Эффективность деятельности этих механизмов во многом определяет качество и динамику модернизации дошкольного образования в каждом конкретном регионе.

На основе обобщенной модели инновационной деятельности ОДО, разработанной учёными института инновационной деятельности Российской академии образования, возможно построение новой практики инновационной деятельности в организациях дошкольного образования путем реализации специальной программы модернизации инновационной деятельности ОДО. «Эта программа ориентирована на выращивание новой практики инновационной деятельности посредством включения персонала образовательной организации в решение задач развития педагогической системы в качестве субъекта изменений» [8]. В ходе этой деятельности должны быть созданы условия для формирования мотивации на развитие, а также для освоения педагогами новых технологий и организационных форм решения задач инновационной деятельности, а также адекватность понимания педагогами необходимых изменений в содержании образования в условиях введения ФГОС.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Новикова Г.П. Восприимчивость учреждений дошкольного образования к новшествам и методы ее повышения. Монография. - М.: ИнИДО РАО, 2011. - 260 с.
2. Давыдов В.В., Петровский В.А. Концепция дошкольного воспитания. М.: 1989.
3. Виноградова Н.Ф. и др. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное школьное звено).
4. Лазарев В.С., Афанасьева Т.П. Об управлении развитием дошкольного образовательного учреждения - <http://invobr.ru/rubriki-zhurnala/teoriya-i-praktika-innovacionnoy-deyatelnosti-v-do/>
5. Новикова Г.П., Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. Проблемы готовности организаций дошкольного образования к реализации ФГОС. Журнал МАНПО «Педагогическое образование и наука» № 5 2013.
6. Новикова Г.П. Федеральная образовательная политика и механизмы инновационной деятельности по развитию региональной и муниципальной системы дошкольного образования //Материалы У Международной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях» 3 - 4 апреля 2012 г., Москва - Пушкино, 2012, с. 16-25. Под редакцией Г.П. Новиковой. Печ. л. 37, 25 Тираж 500 экз.
7. Инновационная деятельность - важнейшее условие профессионально-личностного развития педагога //Журнал МАНПО «Педагогическое образование и наука» № 3, 2015. С. 11-14.
8. Лазарев В.С. Очерк теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. - 2015 - № 6.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Характерной чертой развития российского общества на современном этапе является становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, предлагающей инновационные технологические подходы и реализующей ООП ФГОС. Объективной потребностью современного образования считают оптимизацию учебно-воспитательного процесса, рационализацию его содержания и стратегий обучения. Актуальность данных задач бесспорна и при реализации комплекса целей обучения в подготовке будущих учителей английского языка начального общего образования.

Согласно требованиям федерального компонента государственного стандарта общего образования по иностранным языкам и нового базисного учебного плана во всех регионах страны произошло введение английского языка в качестве основного предмета начальной школы. Перед учителем английского языка в начальной школе, которому необходимо четко представлять себе специфику своей работы и особенности приемов обучения, стоит сложная задача не только сформировать у обучающихся устойчивый интерес к изучению иностранного языка, но и заложить прочные основы для его дальнейшего успешного освоения.

В таких условиях возрастает роль профессиональной подготовки учителей английского языка начального звена, которые должны в совершенстве владеть знаниями по предмету специализации и, одновременно, уметь передавать их своим ученикам. В связи с этим выдвигается требование формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов – будущих учителей английского языка, одним из важнейших компонентов которой выступает языковая компетенция, включающая фонетическую, грамматическую и лексическую составляющие.

Лексика в системе языковых средств считается важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Через лексику реализуется принцип необходимости самовыражения личности в процессе коммуникации. В результате формирования лексических навыков постоянно находится в поле зрения преподавателей.

Развитие языковой компетенции в лексическом аспекте представляет определенную трудность в научно-теоретическом и практическом плане из-за межъязыковой интерференции и несовпадения объемов значения изучаемых лексических единиц иностранного и родного языков [1].

Не менее важной является проблема грамотного выбора способов семантизации лексических единиц. Семантизация – это процесс раскрытия значения слова, процесс сообщения таких данных о языковой единице, которые позволяют пользоваться ею в речевой деятельности.

Выделение и использование тех или иных способов семантизации зависит от целого ряда факторов: методических: этапа обучения и уровня владения языком, особенностей аудитории обучаемых, отведенного времени и технической обеспеченности учебного процесса, лингвистической и профессиональной компетенции учителя; психологических: возраста и уровня языковых способностей студентов; лингвистических: количества новых слов, подлежащих усвоению, их системных свойств, контрастивной ценности и возможности их тематической организации [2].

Современные технологии работы с вокабуляром чрезвычайно разнообразны и различаются по экономичности с точки зрения затраченного времени, целесообразности их использования в больших и малых группах, степени активизации восприятия и внимания студентов, и т.д.

Так, большое распространение в современных УМК получили как традиционные (переводные), так и новые (беспереvodные) способы семантизации. Из традиционных нельзя не упомянуть использование предметной и изобразительной наглядности (*realia and visuals*), перевод (*translating*), работу со словарями (*dictionaries*), включая одно- и двуязычные словари, словари синонимов, словари коллокаций, и т.д., без которых изучение лексики не было бы столь полным и академичным.

В то же время, новые способы семантизации делают этот процесс более увлекательным и творческим. Среди беспереводных способов одним из наиболее употребляемых является контекст (guessing from context), при условии однозначности которого обеспечивается определенная точность понимания значения слова. Оно демонстрируется во фразе, в речи, развивается речевая догадка, устанавливается ассоциация между словами. Недостаток же этого способа заключается в том, что требуется определенный уровень овладения языком. Такие упражнения широко представлены в используемых УМК, в частности «New Inside Out» [3].

Так же раскрытие значения слов может осуществляться при помощи дефиниции (definitions), которая к тому же полезна для попутного развития навыка аудирования [3]. Этот способ помогает раскрыть смысловую, понятийную природу слова. Но, с другой стороны, дефиниция часто очень громоздка, отнимает значительную часть времени на занятии и требует в большей степени, чем контекст, определенного уровня владения языком.

Следующий способ – синонимы и антонимы (synonyms/opposites), эффективный, однако не всегда точный, ввиду отсутствия полных синонимов и антонимов, и при этом так же предполагается владение учащимися вокабуляром. Преимущества же заключаются в том, что он помогает установить семантические гнезда слов и экономичен во времени.

Не менее эффективными являются упражнения на совмещение и установление соответствий (matching).

Наряду с семантизацией, осуществляемой преподавателем, следует все в большей мере побуждать студентов к самостоятельному знакомству со словом, ведь выяснение значения слова – это естественная операция, которую людям, изучающим иностранный язык, приходится производить постоянно; поэтому приобщать к ней надо в течение всего периода обучения.

Таким образом, процесс формирования лексической компетенции будущего учителя английского языка начального общего образования может быть успешно реализован, если он будет построен на принципе учета языкового и учебного опыта студентов в контексте их дальнейшей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Пересторонина И.Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка (на примере англо-французских когнатов): Автореф. дис...канд. пед. наук. – Москва, 2003.

2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. 239с.

3. Kay S., Jones V. New Inside Out (Elementary to Intermediate). – Macmillan Education, 2012.

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

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

Проблема подготовки учителя к инновационной деятельности не теряет своей актуальности даже после нескольких десятилетий ее целенаправленного изучения. В настоящее время право на свободу педагогического творчества и возможность осуществлять экспериментальную и инновационную деятельность в сфере образования отражены в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 20 п. 3, ст. 47 п. 3). При этом подготовка к инновационной деятельности не всегда способствует достижению подлинной готовности к ней. Во многих научных исследованиях отмечается, что формирование лишь совокупности необходимых ЗУН из области инноватики не способно решить данную проблему комплексно, если в процессе такой подготовки не используется научный потенциал современных методологических подходов и не учитываются психолого-педагогические аспекты ее организации.

Одним из таких психолого-педагогических аспектов является проблема возникновения и преодоления социально-психологических барьеров в инновационной деятельности учителя. Исследованием данной проблемы занимались В.И. Антонюк, А.К. Маркова, Л.С. Подымова, Я.А. Пономарев, А.И. Пригожин, В.А. Сластенин и другие. В целом в научной литературе барьеры в инновационной

деятельности рассматриваются как социально-психологические образования, которые проявляются на различных этапах инновационного процесса, при этом могут останавливать или существенно ослаблять его. Представляется интересным рассмотрение социально-психологических барьеров не с сугубо отрицательной стороны, а раскрытие их продуктивного потенциала. Такое рассмотрение социально-психологических барьеров в инновационной деятельности педагогов способствует более взвешенному подходу к оценке тех или иных новаций и инновационного процесса в целом. Многие ученые объясняют возникновение таких барьеров как индивидуальными особенностями человека (например, склонность к конформизму, личностная тревожность, ригидность мышления), так и особенностями среды и профессиональной группы [1, 2, 3, 4].

На основе анализа сущности, особенностей и условий реализации инновационной деятельности и опыта организации такой подготовки на базе ВУЗа и профильных психолого-педагогических и социально-педагогических классов средних общеобразовательных школ мы смогли выявить основные причины их возникновения.

В качестве традиционной причины возникновения социально-психологических барьеров рассматривается недостаточное владение учителями совокупностью фундаментально значимых ЗУН, необходимых для осуществления инновационной деятельности, что проявляется в низком уровне знаний по инноватике как современной и актуальной отрасли педагогического знания (исторический, теоретический и практический аспекты рассмотрения), по проблемам подготовки и готовности учителя к инновационной деятельности, ценностным аспектам инновационной деятельности, значимости субъектной позиции. В свою очередь недостаточное владение умениями и навыками проектирования, исследовательской деятельности, творческими методами поиска приводит к низкой продуктивности инновационной деятельности или ее имитации.

Не менее значимой причиной возникновения социально-психологических барьеров является объективная сложность и многогранность самой инновационной деятельности. На сегодняшний день, по мнению большинства ученых, занимающихся проблемами инноватики, инновационная деятельность предстает в единстве четырех таких значимых аспектов как создание, освоение, внедрение и распространение новшеств. Современное понимание

инновационной деятельности в значительной мере способствует повышению требований к будущему или уже работающему учителю, поэтому полноценная реализация всех направлений может вызвать ряд объективных сложностей и противоречий.

Отдельно могут быть выделены причины социально-психологического плана. Склонность к конформизму, высокая тревожность, негативное самовосприятие, ригидность мышления, малый горизонт планирования, отсутствие карьерных запросов и стремления к творческой самореализации, неспособность к конкуренции, низкий уровень мотивации, отсутствие необходимых ценностных ориентаций, невыраженность или ситуативность в проявлении субъектных качеств личности, необходимых для реализации инновационной деятельности (активность, самостоятельность, инициативность, автономность, самоорганизация, рефлексивность) и другие подобные факторы неизбежно снизят эффективность вводимых новшеств. Отсутствие позитивного образа учителя-новатора и низкий инновационный потенциал педагогического коллектива также дополняют совокупность причин данной группы.

Не менее значимыми причинами возникновения социально-психологических барьеров становятся ошибки в организации инновационного процесса. К примеру, если новшество не является актуальным и понятным, его внедрение не способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса, при реализации новшества заметно снижается его инновационный потенциал, не соблюдается этапность его внедрения, не анализируется и не учитывается мнение большинства в педагогическом коллективе, не создаются рабочие группы учителей-новаторов, а руководство внедрением осуществляется недостаточно авторитетным человеком с авторитарным или либеральным стилем управления, то с большой долей вероятности может проявиться негативное или индифферентное отношение к новшествам.

Представляется затруднительным детальный анализ всех причин возникновения социально-психологических барьеров, но даже их общее понимание способно в значительной мере активизировать инновационный потенциал педагога и увеличить продуктивность осуществляемой им инновационной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 151 с.
2. Пригожин, А.И. Нововведения, стимулы, препятствия. Социальные проблемы инноватики / А.И. Пригожин. - М.: Политиздат, 1989. - 271 с.
3. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев; АН СССР. Ин-т психологии. - М.: Наука, 1976. - 303 с.
4. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.

СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА «ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»¹

Розина О.В.
Московский государственный областной
университет, г. Москва

Предметные компетенции педагога «православной культуры» имеют двухуровневую структуру: собственно предметные, помогающие раскрыть основное содержание предмета, и методические, основанные на общих принципах дидактики, но также имеющие свою специфику.

Сам предмет обладает огромным воспитательным потенциалом, поэтому государственные нормативные документы предусматривают его использования для целей духовно-нравственного воспитания личности. С точки зрения формирования профессиональных компетенций педагога это означает, что в его деятельности учебные и воспитательные задачи находятся в неразрывном единстве. Поэтому педагог «православной культуры», в отличие от своего коллеги-

¹Здесь и далее по тексту термин «православная культура» применительно к школьному предмету взят в кавычки, так как он носит условный характер и объединяет учебные курсы, дисциплины, модули с различными названиями, которые имеют единое ценностно-мировоззренческое основание – православное христианское вероучение, святоотеческое понимание духовной, нравственной и художественной культуры и реализуемые в системе образования при участии организаций Русской Православной Церкви, направленные на духовно-нравственное воспитание детей по выбору их семьи на основе исторических и культурных традиций православия, но без привлечения учащихся в образовательном процессе к религиозной практике («обучения религии») и их обязательной конфессиональной самоидентификации.

предметника (математика, химика, физика и даже историка и филолога пр.) должен в значительно большей степени быть осведомленным в области педагогической антропологии и возрастной психологии.

Видеть, развивать и прогнозировать воспитательные возможности «православной культуры» в контексте духовно-нравственного воспитания и развития детей возможно через соотношение содержательно-предметного аспекта обучения с динамикой развития «психологического портрета» обучающихся. Поэтому овладение педагогами «православной культуры» приемами моделирования воспитательных ситуаций, основанных на ценностно-смысловом содержании предмета, требует формирования и развития предметных компетенций с учетом возрастной психологии.

Предметные компетенции педагогов «православной культуры» имеют свои доминанты, обусловленные спецификой дисциплины, ее основным понятийным аппаратом и методикой преподавания и связанные как с внутренней теологической логикой предмета, так и с педагогическим целеполаганием.

Доминирующие понятия «православной культуры» можно условно объединить в две группы:

- Идеального образа (христоцентричность, триадоцентричность, церковноцентричность; любовь, жертвенность и служение; свобода и ответственность).

- Уподобления идеальному образу (преображение личности, как сущность процесса ее совершенствования и самостановления; иерархичность, как гармоничная характеристика внешнего и внутреннего мира и его гармоничного единства; иконичность и обратная перспектива, как сущность религиозного (православного) мировоззрения и мировосприятия; подвиг и подвижничество, как практическое осуществления жизненного смысла и т.д.), а также связанных с этим образом понятий (святое и священное, грех и покаяние, талант и творчество, аскетизм и исихазм, соборность и индивидуальность, благодать и благоговение и иных), влияющих на понимание сущности и содержания духовной составляющей нравственного воспитания в соответствии с православной традицией.

Обе группы доминирующих понятий находятся в диалоговом единстве, так как диалогичность - специфика религиозного сознания. При этом первая группа определяет вектор развития (и соответственного, педагогического воздействия) для второй.

В личностном проявлении религиозный диалог имеет монологическую сущность и всегда строго индивидуален. Его реализация возможна за пределами общеобразовательной организации. Однако занятия по «православной культуре» в светской образовательной системе невозможно построить вне культурологического контекста, отражающего внутреннюю структуру и целеполагание самого предмета. Поэтому в структуру предметных компетенций педагога «православной культуры» включается освоение ими обеих групп таких компетенций. Все они находятся в неразрывном единстве и их рассмотрение «по частям» является лишь дидактическим приемом.

В данном исследовании рассмотрим основные структурные линии первой группы и на ее примере покажем специфические особенности предметных компетенций педагога «православной культуры». Вторая группа будет проанализирована в специальном исследовании.

В первой группе доминирующих понятий предмета «православная культура» выделим три подгруппы, которые фактически определяют как его содержание, так и специфику духовно-нравственного воспитания на основе традиций и ценностей православия.

Первой и ведущей из них является христоцентричность (так как во Христе ипостасно соединены Божественная и человеческая природы), триадоцентричность (так как Христа нельзя обособлять от других Лиц Святой Троицы) и церковноцентричность (так как Церковь понимается как Тело Христово). Таким образом, центром православной духовности являются Христос, Святая Троица и Церковь, а ее носителем - человек, стяжавший дар Святого Духа (1), то есть «центром изучения культуры Православия является факт Боговоплощения, предшествующие и последующие за ним события и их отражение в культуре» [2].

Другая подгруппа доминирующих понятий предмета «православная культура», которая определяет направленность воспитательных воздействий на учащихся и формирование предметных компетенций учителя, – христианские представления о любви, жертвенности и служении. Это базовая матрица нравственной культуры православия: «По тому узнают все, что вы Мои ученики, если будете иметь любовь между собою» (Ин. 13, 35). Главным признаком настоящей любви является жертвенность: «Ибо так

возлюбил Бог мир, что отдал Сына Своего едиnorodного, дабы всякий, верующий в Него, не погиб, но имел жизнь вечную» (Ин. 3, 16). В служении Богу и людям находит практическое воплощение и любовь, и жертвенность.

Воспитание жертвенности в современном потребительском обществе является сложной педагогической проблемой, так как такое общество формирует соответствующую систему ценностей и поведенческих стереотипов, основанных на достижении личного успеха, развитии конкуренции и соперничества в межличностных отношениях.

Следующей подгруппой доминирующих понятий предмета «православная культура» являются понятия свободы и ответственности.

Христианство исходит из представления о человеке как об образе и подобии Бога, Который абсолютно свободен. Поэтому и человек наделен свободой воли, которая дает ему возможность самоопределения и творчества. Причем творчества не только в области художественной культуры, что обычно подразумевают, но и творчества в широком понимании этого слова. Прежде всего, созидания себя как личности, самостановление, саморазвитие.

При отсутствии свободы человек не был бы подобен Богу. Как точно заметил святитель Феофан Затворник, «человек всегда свободен. Свобода дана ему вместе с самосознанием и вместе с ним составляет существо духа и норму человечности. Погасите самосознание и свободу - вы погасите дух, и человек стал не человек» [3].

Однако свобода вне связи с нравственной ответственностью индивида за ее реализацию приводит не только к безответственности, но и вседозволенности, характерной для современного релятивистского сообщества.

Свобода - одна из важнейших составляющих богоподобия человека. Без нее человек подобен не свободному Богу, а запрограммированной машине или несвободному от инстинктов животному. Как точно заметил митрополит Сурожский Антоний, «без свободы была бы невозможна любовь, потому что любовь - совершенство свободы, без любви мы были бы только предметами, но не могли бы ответить на Божью любовь любовью, которую мы Ему можем дать или в которой можем отказать» [4].

В итоге, выявляя и анализируя предметные компетенции педагога «православной культуры» следует отметить сложность их понимания и усвоения, как авторами пособий для разновозрастной аудитории, так и учителями. На наш взгляд, это связано с несколькими обстоятельствами:

- научно-теоретическим фундаментом предметных компетенций «православной культуры» является корпус богословских знаний, освоение которого требует длительной специальной подготовки;

- такая подготовка включает не только овладение определенной суммой теоретических знаний и закономерностей развития предмета, как в диалектической, так и в исторической перспективе, но и проведение внутренней духовной работы, формирующей личный мировоззренческий выбор, являющийся фактором профессионализма;

- духовная работа, при сохранении личной свободы выбора, вне Церкви таит опасность приобретения и возвращения искаженных представлений о сущности «православной культуры», что не способствует овладению предметными компетенциями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Иерофей (Влахос), митрополит. Православная духовность. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1999.
2. Склярова Т.В. Теория и методика преподавания религиозной культуры в школе // Вестник ПСТГУ. Серия IV Педагогика. Психология. 2012. № 4 (27). С. 11.
3. Феофан Затворник. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. Письма. М., 2006. С.44, 45.
4. Антоний, митрополит Сурожский. Благая весть. [Электронный ресурс]. URL: http://www.mitras.ru/h_d/hd02.htm (дата обращения 10.10.2015).

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Ставров И.А.

В области педагогической науки и практики приумножается желание осмыслить педагогический процесс с позиции теории управления, придать ему строгий научно обоснованный характер.

Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе и педагогических.

По мнению М.Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, опубликовавших в 1992 году книгу «Основы менеджмента», менеджмент следует рассматривать в нескольких значениях:

- как умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей;
- как управление, функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных организациях;
- как область человеческого знания, помогающего осуществить эту функцию.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что менеджмент (переводимый с английского как «управление») определяется как наука, искусство управления и деятельность по мобилизации интеллектуальных, материальных и финансовых ресурсов в целях эффективного и действенного функционирования организации.

Поскольку менеджмент, возможно, рассматривать и понимать, как умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей (другими словами - это сплав науки и искусства управления людьми и социальными процессами), можно дать следующее определение: педагогический менеджмент - это свод принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития.

Студенты педагогического вуза, которые готовятся стать педагогами в дошкольной образовательной организации, должны обладать компетенциями необходимыми и достаточными для проектирования образовательного процесса. Переход системы высшего профессионального образования к компетентностному подходу актуализировал исследования содержания компетенций,

методов и педагогических условий их формирования. Проектная компетентность определяется уровнем готовности педагога к проектной деятельности, наличием индивидуальных способностей к проектированию, мотивированным стремлением к самообразованию и содержит определенные общесистемные признаки знания, личностного опыта и умения [1].

По нашему мнению наиболее удачной «площадкой» для формирования профессиональных компетенций проектной деятельности является магистратура. В связи с этим, нами разрабатывается образовательная программа, соответствующая требованиям ФГОС ВО, включающая в себя перечень дисциплин, освоение которых будет способствовать обладанию у студентов профессиональных компетенций, направленных на проектную деятельность. Мы обращаем особое внимание на Профессиональный стандарт педагога. Так как этот документ утвержден Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации и является основой для оценки деятельности педагога. В стандарте указаны трудовые действия, которые, как мы считаем, взаимосвязаны с компетенциями, обозначенными во ФГОС ВО. По нашему мнению существует необходимость научить педагога дошкольного образования проектировать образовательный процесс, опираясь на актуальные нормативные документы. Для этого мы предлагаем разработать ряд «курсов по выбору студентов». Выбирая эти курсы, студент может освоить компетенции «проектной деятельности»: - способностью проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии (ПК-7); - готовностью к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8) [2], для того, чтобы на практике выполнять «трудовые действия», согласно профессиональному стандарту педагогов: - участие в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования; - организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей [3], которые соответствуют педагогической деятельности по реализации программы дошкольного образования. Мы считаем, что данные курсы позволят подготовить студента к

проектированию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Тулохонова, И.С. Формирование проектной деятельности педагогов технического дошкольного учреждения в условиях предметной информационно-образовательной среды [Текст]/ Тулохонова И.С.// Автореф. дисс....канд. пед. наук / И.С. Тулохонова. - Чита, 2009. - 24с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). от 21 ноября 2014 г. С. 8.

3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель), от 18 октября 2013 г.

КОМПЬЮТЕРНАЯ АНИМАЦИЯ ДЕТСКИХ РИСУНКОВ В НАЧАЛЬНОМ И ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Тупикова Г.А.

ГАОУ ВО Московский институт открытого образования
Центр непрерывного художественного образования, г. Москва

Мультфильмы являются неотъемлемой составляющей детства. Техническая модернизация современной школы позволяет использовать учебный и воспитательный потенциал мультипликации практически во всех учебных и воспитательных процессах образовательного учреждения. Это и показ учебных ситуаций на уроках и занятиях. Это оживление любого воспитательного мероприятия. И создания мультфильмов педагогами самостоятельно и совместно с детьми.

Детские рисунки, оживленные с помощью компьютерных программ, дают возможность педагогам и воспитателям совместить художественную практику с современными информационными технологиями. Главное, чтобы создание мультфильма было совместным процессом педагога и детей. Тогда эта технология

позволит не только создать яркий продукт, но и будет развивающим, воспитывающим моментом для детей.

Дети дошкольного возраста и начальных классов наиболее восприимчивы к игровым формам занятий. Процесс создания мультфильма можно организовать и как легкую игру и как серьезную работу. Для этого педагог, затеявший этот проект, должен создать четкую мотивацию - зачем и для кого дети делают мультфильм. Правильно распределить роли между детьми, кто, что делает и за что отвечает. Критерии отбора творческих заданий должны предполагать развитие творческого воображения обучающихся, направленное на активизацию различных психических функций – наблюдательность, придумывание, дополнение, фантазирование, интуитивные решения и т.д., стимулирующих развитие творческого воображения.

Сложным моментом всегда является отбор рисунков для мультфильма. Здесь важно никого не обидеть. Поэтому педагог должен заранее продумать критерии оценок и оценить возможности каждого ребенка, чтобы поручить ему посильное дело. Наиболее успешно эта работа выполнялась теми учителями, кто сумел вовлечь в этот процесс детей разных классов, давая им задания в соответствии с их уровнем знаний. Учителя отмечают возможность применения многообразных организационных форм и методических приемов в занятиях с учащимися.

Обязательно надо на всех занятиях предусмотреть разнообразие и смену видов деятельности. Не обязательно всем сразу сидеть и рисовать один и тот же персонаж или фон. Надо помнить и объяснять детям, что мультфильм это коллективная работа. И можно пока мы делаем наш мультфильм побыть по очереди и художником и оператором и актером и корреспондентом. Не бойтесь давать детям в руки для самостоятельной работы фотоаппараты, диктофоны и компьютеры. Современные дети иногда быстрее нас осваивают эту технику. А во вторых - компьютер хорош уже тем, что всегда можно обрезать наговоренное лишнее, редактировать или удалить фотографии, создать файл мультфильма, где можно поделаться и ошибки.

Существует группа проблем, которая связана с разработкой технологий компьютерного обучения, т. е. средств, которые соединяли бы психологические и педагогические теории с практикой обучения, позволяли бы эффективно использовать их при решении конкретных педагогических задач. Все проблемы

должны решаться с учетом и во взаимосвязи с другими группами проблем – психолого-физиологическими, эргономическими, санитарно-гигиеническими и другими. Эффективное и педагогически корректное включение компьютерных технологий в предметы художественного цикла, требует разработки новых педагогических технологий, позволяющих создавать психолого-педагогические условия для творческого самовыражения учащихся, формирующих культуру восприятия, анализа и создания медиаинформации.

Технические возможности в разных учебных заведениях разные. Но, даже имея один компьютер, педагоги, как показывает практика, могут организовать процесс создания мультфильма очень плодотворно и с точки зрения выполнения художественной задачи и компьютерного обучения. Даже самым маленьким детям можно поручать сделать мини-анимации в такой сложной программе как Flash. Нажать F6, передвинуть мышкой свой Персонаж в другое место и нажать на «Сохранить» – этого иногда достаточно, чтобы ребенок почувствовал себя причастным к компьютерной анимации. Монтаж мультфильма педагогом вместе с детьми – очень творческий процесс полезный обеим сторонам. Главное, чтобы педагог не молчал, а вместе с детьми обсуждал и объяснял, что он делает на компьютере. Конечно, всю черновую работу все равно придется сделать потом самому. Но зато в такой совместной работе иногда рождаются такие интересные сюжеты...

В программе по изобразительному искусству Б.М. Неменского есть тема «Искусство быть зрителем». Обязательно надо с детьми устраивать периодически просмотры лучших образцов российской и зарубежной анимации. Чтобы дети смотрели на эти мультфильмы глазами создателей. Ребенок должен учиться не только сам делать, но и научиться ценить работу других, анализировать и отличать искусство от ширпотреба.

Выполнение художественных задач с использованием компьютерной анимации - форма приобщения к искусству, которая позволяет детям понять истоки разных видов художественной деятельности и получить базовые представления и навыки из области разных видов искусства.

Умение создавать новое, находить нестандартное решение жизненных проблем стали сегодня неотъемлемой составной частью реального жизненного успеха любого человека. Поэтому, развитие

творческих способностей приобретает в наши дни общеобразовательное значение.

Мультипликация – это универсальный многогранный способ развития ребенка в современном визуально насыщенном мире. Процесс создания мультфильма по рисункам предполагает знакомство с разными видами творческой деятельности, получение новой полезной и интересной информации.

Выразительные средства мультипликации очень естественны для детского возраста, они стимулируют творческую активность и раскрепощают мышление. Анимация детских рисунков удовлетворяет потребности ребенка все делать своими руками, а также дает возможность самостоятельно создавать произведения искусства с помощью кисточки, красок и знакомого всем инструмента – компьютера.

Включение современных форм подачи визуального материала в сценарий занятий изобразительного искусства способствует эффективному усвоению учебного материала в форме игры, диалога, образовательных путешествий, учебных конференций с мотивационной установкой на личностный поиск и открытие ценностей искусства учеником для самого себя. Разнообразные вариативные подходы к творческой деятельности обучающихся средствами компьютерной анимации, позволяют педагогу грамотно и эффективно применять компьютерные технологии для повышения качества обучения и воспитания, способствовать развитию творческих и познавательных способностей учеников.

При этом мультфильмы по рисункам детей строятся на основе художественно-педагогического опыта учителя и учащихся, и позволяют педагогу сформировать собственный электронный банк педагогического опыта.

Обмен передовым педагогическим опытом с помощью интернета позволяет педагогам пополнить педагогическую копилку и углубить знания учащихся средствами компьютерной мультипликации.

В Центре непрерывного художественного образования создана и успешно апробирована учителями Москвы программа «Компьютерная анимация и уроки изобразительного искусства». Эта программа направлена, прежде всего, на повышение профессионального мастерства художников-педагогов, учителей области искусство, информатики, синтезируя теоретические аспекты

и практические разработки в области компьютерной анимации и создания современных учебных моделей художественного образования.

В основу работы с детьми по этому направлению положены психологические особенности восприятия компьютерной анимации ребенком в процессе художественного образования, механика влияния современных информационных средств на детскую психику.

Компьютерная анимация детских рисунков рассматривается как современная форма представления информации, раскрывается её роль в формировании мировоззрения детей. Основной целью данной программы является использование влиятельного потенциала современной компьютерной мультипликации на детское восприятие, для создания с её помощью увлекательных наглядных материалов в художественном образовании. Изменяющиеся сегодня запросы личности и общества требуют постоянного развития образования, изменения его качества, что влечет за собой новые требования к профессиональному мастерству педагога, задача которого: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Норштейн Ю.Б. Снег на траве: Книга 1 / М.: РОФ «Фонд Юрия Норштейна /Красный пароход, 2012. – 367 с.
2. Тупикова Г.А. Компьютерная анимация в создании учебных материалов // журнал Искусство в школе. – ISSN0859-4956. - 2012-№5. - 49-51 с.
3. Неменский Б. М., Неменская Л. А., Горяева Н. А. и др. / Под ред. Неменского Б. М.Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Б.М. Неменского. 1-4 классы. - М.: Просвещение, 2011. – 128.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ульянова О.И.

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

Одной из актуальных проблем современной начальной школы, наряду с другими, является отсутствие необходимых знаний и умений работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, которые в достаточно большом количестве учатся в начальных классах в связи с внедрением в нашей стране в соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» инклюзивного образования.

Учитель начальных классов обязан обеспечить необходимый уровень достижения всеми детьми требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования (личностных, метапредметных, предметных).

Эти требования обозначены в ФГОС НОО следующим образом:

- личностные результаты должны быть выражены в «готовности и способности обучающихся к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловых установках обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированности основ гражданской идентичности» [1].

- метапредметные результаты должны включать «освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия» [1].

- предметные результаты должны отражать «освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира» [1].

Возникает закономерный вопрос, который постоянно обсуждается в сфере педагогических работников начальной школы – каким образом добиться достижения детьми с особыми

образовательными потребностями обозначенных требований в условиях современного начального образования, далеко не приспособленного к решению поставленных перед учителями и детьми задач. Большое количество детей в классах, отсутствие в школах специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, медицинских работников), недостаточный уровень необходимых условий – всё это усугубляет сложности работы учителя в целом, а с детьми с ОВЗ в частности.

Одним из наиболее действенных вариантов решения доли проблем в данном направлении является организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации учителей в рамках вопросов коррекционно-педагогической деятельности учителя начальных классов.

Коррекционно-педагогическая деятельность представляется многими исследователями как «планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных особенностей, создание необходимых условий для формирования и развития, способствующий полноценной интеграции в социум» [2, С.84]. Исходя из данного определения, нужно добиваться, чтобы учителя могли планировать, организовывать деятельность с детьми с ОВЗ, посещающими общеобразовательные классы, создавать необходимые для них условия и интегрировать их в общество. А для того, чтобы все эти умения были освоены педагогами, необходимо организовать их целенаправленную подготовку.

Организация работы с учителями возможна как на базе высших учебных заведений, так и непосредственно на местах, в общеобразовательных организациях.

Такое обучение поможет педагогам получить необходимые знания и некоторые практические умения для работы с детьми, требующими к себе особого внимания.

В процессе организации данной работы необходимо не просто давать знания, но важно обсуждать конкретные практические ситуации, искать варианты их решений и предлагать работающие подходы.

Необходимо формировать знания о характерных проявлениях особенностей в развитии детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, задержкой психического развития,

умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, нарушениями поведения, психическими отклонениями; знания об основах организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы и технологиях работы с ними.

Также актуально формировать у учителей умение определять образовательный потенциал детей с ОВЗ в различных социально-институциональных условиях для возможностей прогнозирования дальнейшего развития и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Особенно важно организовать работу с учителями таким образом, чтобы они овладели определёнными навыками коррекционно-педагогической работы с детьми, требующими особого индивидуального подхода; навыками оптимизации социально-средовых условий в условиях своей школы, класса.

При проведении работы по освоению знаний, умений и навыков коррекционно-педагогической деятельности учителями начальных классов эффективно использовать интерактивные методы, «способствующие активному совместному погружению в имеющиеся проблемы» [3, С.306]. Интерактивные методы могут включать различные диагностические методики, способствующие определению и повышению самооценки, формированию необходимых компетенций; организацию и участие в учебно-деловых и организационно-деятельностных мастер-классах; использование имитационных форм профессионального взаимодействия; защиту проектов на темы, связанные с коррекционно-педагогической деятельностью учителя, а также выполнение практических заданий, способствующих приобретению определённых умений и навыков.

Практические задания могут быть следующего характера:

- разработка рекомендаций для других педагогов родителей по организации деятельности с детьми с ОВЗ;
- разработка конспектов уроков с учётом коррекционной направленности; разработка воспитательных мероприятий с учётом коррекционной направленности;
- разработка адаптированной образовательной программы для обучающегося начальной школы с ОВЗ;
- разработка проекта по созданию условий для детей с ОВЗ в классе.

Особо волнующий педагогов начальных классов вопрос, который требует детального обсуждения в процессе организации подготовки к коррекционно-педагогической деятельности – это вопрос работы с родителями детей с особыми образовательными потребностями. В рамках обсуждения данной проблемы недостаточно только предоставления теоретического материала, наиболее эффективным является использование в совместной с учителями деятельности технологии игрового обучения. С учителями необходимо разыгрывать конкретные ситуации, происходящие при взаимодействии с родителями детей с ОВЗ, организовывать обсуждение возможных вариантов выхода из создавшихся положений с учётом нахождения наилучшего. Приведём несколько примеров таких игровых моментов: «Как указать родителям на проблемы ребёнка?», «Как правильно проконсультировать родителей по вопросам организации подготовки домашнего задания?», «Как правильно рекомендовать родителям посещение психоневролога?», «Как рекомендовать родителям посещение психолого-медико-педагогической комиссии?», «Как поговорить с родителями о проблемах в поведении ребёнка?» и другие.

Таким образом, работа по подготовке учителей начальных классов к коррекционно-педагогической деятельности в связи с увеличением количества детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах должна быть организована повсеместно и включать в себя не только теоретические аспекты, но в большем объёме практическую отработку необходимых умений и навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
2. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие/Т.Г.Никуленко, С.И.Самыгин. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - Ростов н/Д: Феникс, 2009. - 445с.
3. Педагогика профессионального образования: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб. заведений/Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; под ред. В.А.Сластёнина. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 368 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСТОРИИ К СОВРЕМЕННОСТИ

Широких О.Б.

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

Реализация компетентностной модели подготовки будущих педагогических кадров, актуализирует проблему формирования ценностного фундамента профессиональной деятельности. В условиях современных требований к личности профессионально подготовленного работника сферы образования важным становится не только его умение действовать, но и то, ради чего выполняется действие, какой смысл вкладывает в свою работу сотрудник. В определенной степени этом нет ничего нового, поскольку испокон веков человека, выполняющего педагогические функции, неформально (а в определенные этапы исторического развития общества и формально) оценивали именно с позиций его личностных качеств. Примером могут служить средневековые описания требований к учителю, зафиксированные в известных строчках Устава львовской братской школы (1586 г.): «не пьяница, не блудлив, не лихоимец, не завистлив, не смехотворец, не сквернослов, не чародей, не басносказатель, не способник ересей...», определяющие перечень добродетелей педагога.

Добропорядочность, благочестие, законопослушание выдвигались как главные ценности претендентов на вакантные должности учителей народных училищ в дореволюционной России. Советский период истории нашей страны сформулировал требования к учителю, согласованные с правилами новой морали, в которой особое место занимали такие главные ценности личности, как классовый подход, гражданственность, патриотизм. В благополучное послевоенное время середины XX века на первый план в подготовке педагога выдвинулись профессионализм и мастерство, в соответствии с которыми ведущими аксиологическими ориентирами, обеспечивающими должную подготовку, стали направленность учителя на специальное педагогическое образование, стремление к расширению и углублению своей предметной подготовки, методической и технологической грамотности.

В течение последних десятилетий многократно возросло значение личностного компонента подготовки педагога, что нашло выражение в формулировании ценностно-смысловых требований к его профессиональной подготовке, например таких, зафиксированных во ФГОС по направлению «Педагогическое образование», как: «способность понимать значение культуры как формы человеческого существования, руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества», обладать «готовностью к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям» и других [1].

Все это свидетельствует о том, что в основу профессионального педагогического образования, наряду с обеспечением его предметно-технологической составляющей, должны быть положены задачи формирования ценностной составляющей подготовки будущего педагога. Вместе с тем, при переходе на бакалавриат и сокращении сроков подготовки квалифицированных педагогических кадров, в вузах до настоящего времени не выработано общепризнанных эффективных средств и способов аксиологической подготовки, да и на академическую составляющую отводится гораздо меньше времени. И если программы предметных курсов в образовательных организациях в достаточной мере унифицированы и похожи, то проблема формирования у студентов личностных качеств и ценностных оснований, значимых для педагогической деятельности, остается частной проблемой вуза. Безусловно, есть способы, традиционно используемые всеми ступенями системы образования в качестве методов воздействия на ценностно-смысловую и другие личностные сферы. В основном это включение учащейся молодежи в различные социально и культурно значимые мероприятия, профессиональные конкурсы и соревнования. Однако поведенческая включенность носит только внешний характер, мало что позволяет знать о формировании мотивов и смыслов будущей профессиональной деятельности.

Проведенные нами в последнее время исследования показывают, что выбор профессии педагога дошкольного или начального образования большинством поступивших на наш факультет студентов делается достаточно стихийно, под влиянием различных второстепенных факторов, только 20-30 % поступающих

в вуз осознанно и целенаправленно выбирают свое будущее. Однако и эти абитуриенты руководствуются далекими от реальности представлениями об особенностях профессии, поэтому зачастую после первых практик в школе многие испытывают разочарование от несовпадения своих представлений с современной школьной жизнью, с невозможностью реализовать свои идеалы в предлагаемых условиях. В этом отношении вузы не имеют такой технологии, которая позволила бы эффективно формировать профессионально значимые ценности и смыслы педагогической деятельности.

Формирование ценностных ориентаций - процесс, протекающий в течение всей жизни, хотя фундаментальное ядро смысложизненных приоритетов складывается уже к юношескому возрасту. В вуз приходят дети (16-17 лет), уже обладающие определенной иерархией ценностно-мотивационной сферы, однако вся ценностная структура личности не раз будет претерпевать изменения в соответствии с возрастом, новыми потребностями и обстоятельствами окружающей действительности. Поэтому вполне возможно не просто влиять, но и более активно формировать профессионально значимые ценности, которые хоть и являются производными от базовых фундаментальных, но также обладают определенной пластичностью. В условиях современной образовательной парадигмы важными приоритетами выступают такие терминальные и инструментальные ценности, как гуманизм, приоритет жизни, здоровья субъектов образования, саморазвитие, творчество, сотрудничество, взаимодействие и другие. Существенная сложность организации формирования таких ценностей в вузе - безусловная индивидуальность этого процесса, которая вступает в противоречие с массовым характером обучения в вузе. Однако тенденция к расширению доли индивидуальных образовательных траекторий, обозначенная последним поколением модернизирующих систему образования нормативных документов (273 ФЗ «Об образовании в РФ», линейка ФГОС и др.), открывает новые возможности для такой работы.

Поскольку обучение в вузе носит преимущественно академический характер, сложно выстроить работу по формированию профессионально значимых гуманистических ценностей исключительно в рамках какого-либо одного учебного предмета. Интеграция различных предметных областей в процессе практической деятельности представляется более эффективным

средством влияния на формирующуюся ценностно-смысловую сферу студента. В этом отношении проекты, которые выполняются студентами вуза в виде дополнительных добровольных начинаний, т.е. волонтерские проекты, обладают значительным потенциалом воздействия на аксиологическую составляющую их личности. Главными факторами их влияния на студентов выступают: педагогическая направленность, необязательность участия и отсутствие принуждения, вовлеченность сверстников, возможность самостоятельного творчества и выбора определенной темы и формы деятельности, то есть та свобода, которой часто не хватает молодым людям в традиционном академическом обучении. Однако эта свобода требует грамотного руководства. Опыт волонтерской деятельности в нашем вузе показывает, что многим молодым людям нужен некий начальный «толчок», инициация деятельности, нужна поддержка, заставляющая верить в свои силы, в успешность и пользу проекта, нужен, наконец, личный пример наставников, доказывающий, что проект - не пустая демагогия и способ повысить свой рейтинг, а реальное практическое дело.

Источником тем для волонтерских педагогических проектов могут стать нерешенные проблемы, которые выступают актуальными для современной педагогической науки и практики. Например, помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в Центре развития ребенка нашего университета, организация детских праздников, утренников, развивающих игр, проведение концертов в доме ветеранов или подшефной школе. В любом случае в ходе осуществления проектов всегда присутствует исследовательская составляющая, что особенно важно для будущего педагога. Так произошло и в этом учебном году, когда студентам было предложено провести исследование особенностей современных детей, которые еще не нашли отражения на страницах учебников педагогики. Показательно, что возникновение и осознание проблемы, которая может стать темой волонтерского проекта, произошло спонтанно в ходе обычных занятий по педагогике. Студенты просто высказали свое мнение (довольно банальное, с точки зрения старшего поколения, но вполне оригинальное для них), что нынешние дети дошкольного и младшего школьного возраста сильно отличаются от самих студентов в детстве: «Они не такие, как мы. Они другие, более свободные, более независимые» и т.п. Так возникла мысль изучить, что же нового в современных детях (а для начала ответить на

вопросы: Чем отличаются современные дети от предшествующих поколений? Что любят и чего боятся дети? В какие игры играют современные дети? Что выберут: планшет или книгу? и т.д.). А потом появилась идея связать работу по изучению современного ребенка с актуальной потребностью содействовать популяризации книги и детского чтения среди дошкольников и учащихся начальных классов. Так возник волонтерский проект «Детская книга глазами молодежи XXI века», в ходе которого студенты будут создавать новые литературные произведения для детей дошкольной и начальной ступени (сказки, стихи, считалки, переводы) с учетом особенностей современного ребенка. Затем эти новые произведения силами студентов должны быть проиллюстрированы, записаны на аудиодиски, изданы в бумажном виде. И наконец, завершающий этап проекта – «Подари книгу детям», когда студенты презентуют лучшие свои произведения детям, в том числе, учащимся с ограниченными возможностями здоровья.

Такого рода неформальные задания хорошо воспринимаются студентами, позволяют раскрыться многим из них с неожиданной стороны, и самое главное укрепляют значимые ценности, не идеализируя реальности. И, поскольку от участников требуются различные виды деятельности, есть надежда, что создаваемая в рамках данного проекта образовательная среда позволит каждому найти свою нишу для проявления креативности. На первом этапе своей работы студенты-первокурсники уже написали и обсудили эссе на тему «Чего я боялся и что я любил в детстве», это позволило им больше узнать о себе, о своих товарищах, о детском возрасте, его ценностях и уязвимости. При этом студенты были абсолютно откровенны в своих рассуждениях и высказываниях, очень внимательно слушали своих товарищей, формулировали и оценивали свои приоритеты, проявляли заинтересованность к обсуждаемой проблематике, поскольку она персонально затрагивала каждого. Проведение подобных занятий и проектов в целом дает больше шансов понять ценности каждого студента, более эффективно формировать аксиологический фундамент личности, чем академические занятия, однако мы не призываем подменять одни другим, у каждого вида деятельности должно быть свое место в процессе профессионально-личностной подготовки будущих педагогов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011г. N46) (с изменениями от 31 мая 2011 г.). Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf>

РАЗДЕЛ II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОЗНАНИЯ МИРА РЕБЁНКОМ-ДОШКОЛЬНИКОМ

Андреева Г.И.

МКДОУ Детский сад компенсирующего
вида «Лучики», г.о. Коломна

В современных условиях организации воспитательно-образовательного согласно закону «Об образовании» и ФГОС ДО от ребёнка требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания, оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески [1]. Одной из задач организации образовательной деятельности в ДОО является оптимизация условий, способствующих развитию универсальных учебных действий ребенка, посредством познавательной-исследовательской деятельности [2].

Дети склонны к экспериментам. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а в первые три года – практически единственным способом познания мира.

Главным достоинством метода экспериментирование является то, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения. Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребенка, на развитие творческих способностей.

Метод экспериментирование относят к познавательной-исследовательской деятельности, которая предполагает активность

ребенка, направленную на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования дает следующие определение данной деятельности: «развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира» [3].

К основным целям экспериментирования следует отнести:

1. Удовлетворение детской любознательности, поддержка их интересов к окружающей среде;
2. Развитие у дошкольников познавательных способностей;
3. Развитие мышления;
4. Развитие речи;
5. Формирование опыта выполнения правил техники безопасности при проведении экспериментов;
6. Формирование у дошкольников стремления к сохранению природного мира.

В условиях МДОУ производятся элементарные методы и эксперименты: они неизвестны только детям; формируют понятия и умозаключения у детей; безопасны; используют бытовое, игровое и нестандартное оборудование.

Также все проводимые эксперименты можно разделить на демонстративные (опыт производит воспитатель, а дети следят за его выполнением) и фронтальные (опыт производится детьми), однократные и циклические.

Для развития познавательной активности и поддержания интереса к экспериментированию в группах имеются специальные уголки экспериментирования, которые постоянно пополняются. [4]

С возрастом процесс экспериментирования усложняется. Так в младшем дошкольном возрасте исследовательская деятельность

направлена на предметы живой и неживой природы через опыты и эксперименты. Во второй младшей группе – на знакомства со свойствами некоторых материалов, объектов неживой природы, природных явлений. В средней группе – на выяснение причин отдельных явлений. В старшей группе исследуются причинные объяснения опытов и экспериментов.

Для всех возрастных групп характерна следующая структура процесса экспериментирования:

1. Постановка задачи;
2. Ознакомление с правилами безопасности;
3. Выдвижение гипотезы;
4. Поиск и предложение вариантов решения;
5. Сбор материала;
6. Обобщение собранных данных;
7. Вывод.

Экспериментальная деятельность в группе строится из таких видов деятельности как: непосредственно-организованная деятельность с детьми (плановые эксперименты), совместная деятельность с детьми (наблюдение, труд, художественное творчество и т.д.), самостоятельная деятельность детей и совместная деятельность с родителями [5].

Таким образом, детское экспериментирование имеет огромный развивающий потенциал и активно внедряется в практику работы дошкольных учреждений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. - С.5
2. Закон РФ «Об образовании». - С.64.
3. Прохорова Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. Методические рекомендации.- М.: Арти, 2004. - С.38.
4. Веракса Н. Е., Комарова Т. С. Программа дошкольного образования «От рождения до школы». - М.: Мозаика-Синтез, 2013.- С.63.
5. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. - М.:ТЦ Сфера, 2004. - С.21.

ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДОУ

Артюшенко Н.И.
АНОО ДО детский сад №13 «Сказка»
г. Егорьевск

На протяжении многих десятилетий главным критерием успешности педагогической работы с дошкольниками был уровень сформированности знаний, умений и навыков, которые должны пригодиться в школе. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, создают предпосылки для выработки новых целей образования, в центре которого находятся личность и её внутренний мир [1, С.3]. Федеральными государственными стандартами определены единые воспитательные процессы дошкольного образования, ориентированные на становление гражданина, любящего свой народ, свою родину, толерантно относящегося к культуре, традициям и обычаям других народов. Поэтому формирование толерантности дошкольников требует педагогического осмысления и большой целенаправленной работы.

Толерантность, дружелюбие, уважение к людям разных национальностей не передаются по наследству, в каждом поколении их надо воспитывать вновь, и чем раньше начинается формирование этих качеств, тем большую устойчивость они приобретают.

В современном детском саду могут быть представители разных религий и культур. Детям, начинающим узнавать свой город, свою страну, с дружбы со сверстниками и взрослыми, говорящими дома на ином, чем русский, языке, легко познакомиться с разными сказками, легендами, видами искусств и ремесел, свойственными калейдоскопу культур, проходящему у них перед глазами. Для них естественно и непреложно видеть в другом человеке товарища, с которым можно делать что-то интересное вместе. Таким образом, проблему толерантности, можно отнести к воспитательной и начинать работу в этом направлении необходимо с дошкольного возраста, поскольку именно тогда закладываются ценностные основы мировоззрения [2, С.309].

Воспитание толерантности эффективнее реализовывать средствами национальной культуры: песни, игры, художественная литература, предметы искусства и др. в процессе работы на занятиях, во время досугов, в самостоятельной игровой деятельности,

всевозможных экскурсий, в частности посещение библиотек города, художественно-исторического музея, достопримечательностей города. А также - это огромная каждодневная работа педагогов. Для того, чтобы работа по воспитанию толерантности у дошкольников была плодотворной, необходимо задействовать большой спектр мероприятий и разных видов деятельности дошкольников:

1) проведение праздников и других массовых форм, с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов мира;

2) сюжетно-ролевые игры и театрализованная деятельность дошкольников;

3) русские народные подвижные игры («Гори, гори ясно», «Бояре» и др.);

4) проведение русских народных праздников («Масленица», «Рождество» и др);

5) знакомство детей с традициями народов разных стран во время чтения художественной литературы;

6) игры-занятия, созданные на материалах различных сказок, с целью решения проблем межличностного взаимодействия в сказочных ситуациях;

7) сочинение сказок и историй самими детьми, инсценировки сказок.

Одним из важных звеньев по воспитанию основ толерантности у дошкольников является взаимодействие педагогов и родителей детей. Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы [3, С.165]. Атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, детьми существенно влияют на формирование толерантности у ребенка. В основе взаимодействия педагогов и родителей лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

Эталоном, носителем нравственных норм и прививаемых черт толерантности является значимый взрослый - воспитатель и родитель. Важно выстраивать отношения с детьми на основе сотрудничества, принимая каждого из них как значимую и ценную личность. С этой целью нами было проведено исследование. На первом этапе предложен экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У.

Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаева, Л. А. Шайгерова) для воспитателей и специалистов АНОО ДО детского сада №13 «Сказка» города Егорьевска Московской области. Результаты отражены в таблице №1.

Таблица 1.

Уровень толерантности		
Низкий (22-70)	Средний (71-100)	Высокий (101-132)
12%	52%	36%

Мы можем констатировать, что у большинства воспитателей присутствуют все необходимые черты толерантной личности, необходимые для целенаправленной работы по формированию толерантности у дошкольников.

На втором этапе родителям воспитанников была предложен тест на определение стиля семейного воспитания. Анализ ответов отражен в таблице №2.

Таблица 2.

Стиль воспитания	% опрошенных
авторитетный	43%
авторитарный	18%
либеральный	24%
индифферентный	15%

Количественная обработка свидетельствует о преобладании авторитетного стиля воспитания, что говорит о том, что родители заинтересованы в формировании у ребенка активности, уверенности в своих силах, самостоятельности, ответственности за собственные поступки.

Однако присутствуют и другие стили воспитания, на которые следует обратить внимание при работе, как с детьми, так и их родителями. При этом наиболее высокий процент (24%) получил либеральный стиль, когда родители строят свои отношения с детьми по принципу вседозволенности, а это в свою очередь может сделать ребенка конфликтным, постоянно недовольным окружающими людьми человеком, что не дает ему возможность вступать в нормальные социальные взаимоотношения с людьми и формировать интолерантные черты характера.

На третьем этапе проводилась оценка деятельности детей в ходе организованной деятельности, в игре, на прогулке. Данные корректировались и фиксировались (см. таблицу №3).

Таблица 3.

Качество	Возрастная группа		
	Группа 4-5 лет	Группа 5-6 лет	Группа 6-7 лет
Уважительное отношение, умение сотрудничать и договариваться	35%	42%	56%
Нарушение правил, желание изменить ход игры в свою пользу	40%	36%	29%
Не могут выслушать правила и следовать им	25%	22%	15%

Как мы видим из таблицы №3 наиболее высокий процент (56%) испытуемых дошкольников, умеющих взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками, приходится на возрастную группу 6-7 лет. А это подтверждает факт о сенситивности данного возраста для формирования толерантных черт личности. Следующим результатом наблюдения является тот факт, что в каждой возрастной группе больший процент дошкольников (4-5 лет - 65%, 5-6 лет - 58%, 6-7 лет - 44%) склонны идти на конфликт, нарушая правила и условия игры в свою пользу. Данный факт подтверждает нашу гипотезу о необходимости целенаправленной работы по формированию толерантности (способов бесконфликтного взаимодействия) с дошкольного возраста.

Результаты исследований подтвердили факт необходимости проведения целенаправленной работы по формированию толерантности всех участников образовательного пространства.

1. Воспитатели обладают необходимым уровнем толерантности для дальнейшей работы по формированию толерантности дошкольников.

2. В семьях родителей преобладает авторитетный стиль воспитания, который будет способствовать формированию толерантности у дошкольников.

3. Сенситивным возрастом для успешной реализации программы по формированию толерантности является старший дошкольный возраст.

4. Все изучаемые аспекты теоретической и экспериментальной части исследования подтверждают факт необходимости разработки программы формирования толерантности у детей, начиная с дошкольного возраста.

Подытоживая выше сказанное, еще раз подчеркнем, что проблема формирования толерантности является важной

составляющей воспитательной работы с детьми, и ее необходимо начинать с дошкольного возраста, когда у ребенка складываются первые мировоззренческие взгляды и выстраиваются способы взаимоотношений с окружающим миром.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-ва, 2005. - 120с.
2. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. Учебник. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 442с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности.- М.: МПСИ: Воронеж: НПО МОДЕК, 1997.- 351с.
4. Риэрдон Б. Э. Толерантность - дорога к миру. М., 2001. - 289с.
5. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Тренинг «Учимся толерантности» / На пути к толерантному сознанию. - М.: Смысл, 2000. - 239с.
6. Щеколдина С.Д. Тренинг толерантности. - М.: «Ось-89», 2004. - 80с.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Астахова Е.Ю., Шепелева Т.С.
МБДОУ №31 «Жемчужинка»
г.о. Коломна

Для мыслящих людей разных исторических эпох было очевидным, что качество жизни народа зависит от его нравственности. Поэтому проблема нравственного воспитания в детском саду на современном этапе жизни общества приобретает особую актуальность и значимость.

Когда мы говорим о нравственном воспитании дошкольников, мы исходим, прежде всего, из потребности сформировать у ребенка ценностные ориентации его жизнедеятельности, пробудить и утвердить в личности нравственные качества. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в

обществе моральных устоев наблюдается у дошкольника, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

Весьма продуктивно нравственное воспитание осуществляется в трудовой деятельности дошкольников. Труд - один из видов детской деятельности, в которой помогает развивать в детях нравственные качества. Если не уделять должного внимания развитию трудолюбия в дошкольном возрасте, то в последующие годы это будет сделать труднее. Трудовая деятельность должна способствовать повышению общего развития детей, расширению их интересов, появлению простейших форм сотрудничества, формированию таких нравственных качеств, как трудолюбие, ответственность за порученное дело, чувство долга, самостоятельность, ответственность, сочувствие и аккуратность, честность и т.д. [1, С.12].

В нравственном воспитании дошкольников большое место занимает хозяйственно-бытовой труд, связанный с самообслуживанием, соблюдением правил гигиены, поддержанием порядка в групповой комнате и на участке. Этот труд, как никакой другой, дает возможность воспитать у детей аккуратность, желание поддерживать чистоту и порядок. У дошкольников, постоянно участвующих в хозяйственно-бытовом труде, как правило, сформировано бережное отношение к вещам, стремление по собственной инициативе включаться в дежурство, навести порядок, помочь товарищу. Эти дети самостоятельно распределяют обязанности, умеют наметить последовательность работы, разумно оценить результаты труда своего и товарищей.

Большое нравственное значение имеет коллективный труд, т.к. в ходе его дети переживают радость сотрудничества, у них воспитываются требовательность к себе и чувство ответственности за выполняемую работу, чувство товарищества, вырабатывается умение работать сообща.

Трудовая деятельность создает благоприятные возможности для осуществления определенных задач нравственного воспитания, связанных с формированием нравственных качеств у дошкольников. В процессе трудовой деятельности формируются и развиваются такие нравственные качества, как: трудолюбие, усердие, честность, отзывчивость, сочувствие, бережливость, чувство ответственности, старательность, умение действовать сообща, чувство товарищества (коллективизм). А также рациональное применение орудий труда и те умения и навыки, которые

обеспечивают наибольшую результативность. Руководя трудовой деятельностью, взрослые могут влиять на ребенка, развивать его нравственные качества, отношения к сверстникам, расширять и уточнять знания, формировать у него отношение к обществу, к людям, к своим обязанностям. Под руководством взрослых, деятельность ребенка обретает целенаправленность, содержательность, становится важным средством воспитания. Следует считать важнейшим правилом воспитания: «Не делай за ребенка того, что он может сделать сам». Делая что-либо за ребенка, взрослые думают, что они помогают ребенку. А на самом деле они лишь мешают выработке у него полезных навыков, лишают его самостоятельности и той радости, которую доставляют детям проявления самостоятельности [2, С.84].

Выбор партнеров для совместного труда осуществляется не только на основе симпатий, но и с учетом наличия у сверстника трудовых навыков и умений, качественного и аккуратного выполнения им трудовых действий, а также положительной оценки свойств личности сверстника самим ребенком и позитивной оценки взрослыми его умений и личностных качеств.

Дошкольный возраст - это период, когда ребенок хочет трудиться и с удовольствием включается в труд взрослых. Поэтому он наиболее благоприятен для приучения детей к труду. Главная задача взрослых - это организовать деятельность так, чтобы она имела воспитательное значение, формировала нравственные качества, чтобы ребенок испытывал радость труда, положительно относился к нему.

«Радость труда - могучая воспитательная сила», - писал В.А.Сухомлинский [3, С.11].

Воспитывая положительное эмоциональное отношение к труду, мы тем самым, воспитываем трудолюбие - важное нравственное качество личности. Но чтобы ребенок полюбил труд, необходимо постоянно усложнять его содержание и форму, сделать положительным в оценке взрослых. Успешно решить эту задачу можно только при дружной, совместной работе семьи, детского сада, а позднее и школы. Для воспитания желания трудиться большое значение имеет отношение взрослых к своим домашним обязанностям и особенно к своей основной работе. В каком настроении они приходят домой после рабочего дня, какие разговоры ведут о своей работе, о коллективе, в котором трудятся, - все это влияет на отношение ребенка к труду. Иногда, к сожалению,

приходится встречаться с проявлением у дошкольников ленности, нежелания трудиться. Лучшее средство от этого - постепенное и последовательное вовлечение ребенка в труд. Не следует спешить, раздражаться, когда у ребенка, еще не привыкшего к труду, что-либо не получается, надо сделать первые задания интересными и помочь ему их выполнить. Если правильно организовать трудовую деятельность ребенка, систематически включать его в трудовую деятельность, в старшем дошкольном возрасте складывается привычка к регулярному труду, потребность трудиться. Ребенок трудится по собственному желанию, проявляя инициативу и творчество, испытывая яркие положительные эмоции, понимает общественную значимость результатов труда. Он охотно помогает взрослым и сверстникам, исходя не из собственных интересов, а из нужд и потребностей другого человека. Трудолюбивые дети помогают товарищам, приходят им на помощь. Дети сочувственно относятся к огорчениям товарищей, замечают, когда требуется помощь, и оказывают ее.

Коллективизм - нравственное качество, проявляющееся в чувстве товарищества, принадлежности к коллективу, долга перед ним, умении при необходимости подчинять личные интересы общественным, вносить свой вклад в его успехи и достижения, радуясь им. Это нравственное качество предполагает всестороннее развитие личности каждого члена коллектива [4, С.36].

К концу дошкольного возраста при правильном воспитании в группе дошкольников проявляются такие коллективистические признаки, как сотрудничество, взаимопомощь, заботливость, отзывчивость, элементарная ответственная взаимозависимость и контроль.

В качестве основных методов воспитания отзывчивости нужно учить детей обращать внимание на эмоциональное неблагополучие сверстников и преодолевать свое и чужое эмоциональное неблагополучие. Так накапливается опыт практических действий, направленных на оказание помощи другому; дети побуждаются к проявлению отзывчивости и доброжелательности. Такие ситуации удобно проигрывать в труде. Воспитатель разъясняет причины, вызывающие эмоциональное неблагополучие сверстника, и непосредственно включается во взаимодействие детей, демонстрируя способы проявления отзывчивости [5, С.34].

Н. К. Крупская и А. С. Макаренко неоднократно отмечали, что детский труд должен иметь большое социальное значение. Он должен быть не игрой в труд, а настоящим трудом. Задача взрослых - раскрыть перед детьми объективную необходимость их труда и тем самым содействовать воспитанию у них чувства долга.

Если правильно организовать трудовую деятельность ребенка, и систематически его в нее включать, то в старшем дошкольном возрасте складывается привычка к регулярному труду, потребность трудиться. Трудовая деятельность создает благоприятные возможности для осуществления определенных задач нравственного воспитания, связанных с формированием нравственных качеств у дошкольников. Воспитательный характер труда отмечали педагоги всех времен, что нашло свое подтверждение в классической педагогической литературе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Короткова Н.А. Продуктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста / Дошкольное воспитание №11.-2001.
2. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика.- М.: Сфера, 2007.
3. Воспитание дошкольников в труде/ Под ред. В.Г. Нечаевой. - М., 1980.
4. Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. - М., 1987.
5. Космачева Н.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников. - Коломна, 2009.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Болмашова К.А., Короткова Ю.П.
МБДОУ детский сад № 17
«Журавушка» г.о. Коломна

Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в образовании и обучении [1, С.3].

Основная цель составления индивидуального образовательного маршрута - это создание в детском саду условий, способствующих позитивной социализации дошкольников, их социально – личностного развитию. [2, С.18] Индивидуальный образовательный маршрут используется в работе с детьми с задержкой психического развития в группах компенсирующей направленности.

Индивидуальный образовательный маршрут включает основные направления:

- организация движения (развитие общей и мелкой моторики);
- развитие навыков (культурно-гигиенических и коммуникативно-социальных);
- формирование деятельности ребенка (манипулятивной, сенсорно-перцептивной, предметно-практической, игровой, продуктивных видов - лепки, аппликации, рисования);
- развитие речи (формирование чувственной основы речи, сенсомоторного механизма, речевых функций);
- формирование представлений об окружающем (предметном мире и социальных отношениях);
- формирование представлений о пространстве, времени и количестве.

Разделы индивидуального образовательного маршрута:

1. «Сведения о состоянии здоровья»: заключение ПМПК, карта здоровья (вес, рост, группа здоровья, группа для занятий по физкультуре, хронические заболевания, аллергические реакции, противопоказания и т. д.).

2. «Взаимодействие с семьей»: сведения о родителях, составе семьи.

3. «Психолого-педагогическое обследование ребенка».

4. «Направление коррекционно-развивающей работы».

5. «Индивидуальная адаптированная образовательная программа».

Этапы работы по созданию индивидуального маршрута ребенка:

1 этап.

Принятие коллегиального решения о построении индивидуального маршрута развития ребенка в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;

2 этап.

Наблюдение:

- Наблюдение за ребенком в организованной взрослым деятельности;
- Наблюдение за ребенком в свободной деятельности;
- Беседа о склонностях и предпочтениях ребенка с педагогами;
- Беседа о склонностях и предпочтениях ребенка с родителями;

3 этап.

Диагностика:

- Определение «проблемных» и «успешных» зон развития (углубленное диагностическое обследование).
- Подбор методик, определение форм, методов и приемов работы.

4 этап.

Работа:

- Построение маршрута с ориентированием на зону ближайшего развития ребенка;
- Подбор индивидуальных заданий;
- Взаимодействие с родителями и педагогами;
- Корректировка задач, методов работы с ребенком.

5 этап.

Контроль:

- Итоговая диагностика. [2, С.37]

При разработке индивидуального маршрута дошкольника, мы опираемся на следующие принципы:

- Принцип опоры на обучаемость ребенка;
- Принцип соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. (Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний, как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуальной траектории развития ребенка).
- Принцип соблюдения интересов ребенка. (Л.М. Шипицина называет его «на стороне ребенка». Причиной любой проблемной ситуации развития ребенка выступает как сам ребенок, так и его социальное окружение. В сложных ситуациях требуется объективный анализа проблемы, учет жизненного опыта взрослых, их многочисленных возможностей независимой самореализации, учет

множества социальных структур и организаций. А на стороне ребенка часто бывает только он сам. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка).

- Принцип тесного взаимодействия и согласованности работы «команды» специалистов, в ходе изучения ребенка (явления, ситуации).

- Принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы [3, С.10].

Индивидуальный образовательный маршрут - это движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка и его семьи при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения специалистами разного профиля с целью реализации индивидуальных возможностей развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Давыдова М.С. Взаимная связь со специалистами дошкольного учреждения. Журнал «Логопед», 2008 - №1, стр. 108.;
2. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. - СПб.: «Речь», 2005;
3. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. - М.: ВЛАДОС, 2013.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бубунец С.О
ГОУ ВП МО «Государственный социально-
гуманитарный университет», г.о. Коломна

В условиях детского сада дети приобретают графические навыки на занятиях изобразительной деятельностью, а мелкие движения рук развиваются в процессе конструирования и при выполнении трудовых действий. Но этих занятий не достаточно, необходима

продуманная система специальных занятий и упражнений по формированию у детей графических навыков.

Мелкая моторика - совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость. При этом важно помнить о координации «рука-глаз», т. к. развитие мелких движений рук происходит под контролем зрения [1].

Мелкая моторика - одна из сторон двигательной сферы, которая непосредственно связана с овладением предметными действиями, развитием продуктивных видов деятельности, письмом, речью ребенка (М.М. Кольцова, Н.Н. Новикова, Н.А. Бернштейн, В.Н. Бехтерев, М.В. Антропова, Н.А. Рокотова, Е.К. Бережная).

Творческий подход, использование альтернативных методов и приёмов способствуют более интересному, разнообразному и эффективному проведению образовательной деятельности педагогов и детей в детском саду. Эту работу необходимо проводить перед выполнением заданий, связанных с рисованием, лепкой, аппликацией, в течение 1 минуты.

Весь комплекс упражнений по развитию мелкой моторики можно разделить на три части:

- пальчиковая гимнастика (массаж кистей и пальцев) - воздействие на активные точки, связанные с корой головного мозга;
- упражнения для пальцев и кистей рук с использованием различных предметов, сопровождаемые стихотворным текстом;
- развитие графических навыков.

Рассмотрим некоторые формы работы с детьми.

Во время пальчиковой гимнастики происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики). Движения пальцами нужно выполнять с оптимальной нагрузкой и амплитудой. Для получения максимального эффекта пальчиковые упражнения должны быть построены таким образом, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев.

Пальчиковый тренинг, включает упражнения: статические (удержание приданной пальцам определённой позы),

динамические (развитие подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую), расслабляющие (нормализующие мышечный тонус) и др.

Продолжительность пальчикового тренинга зависит от возраста детей: в младшем возраст (до трех-четырех лет), рекомендуемое время - от 3 до 5 минут, в среднем и старшем дошкольном возрасте - 10-15 минут в день. Часть упражнений, в которых использовалась поверхность стола, выполняются сидя за столом.

Многие игры требуют участия обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и др. Рекомендуется использовать упражнения, в которых тренируется каждый палец отдельно.

Приемы Су-Джок терапии активно используются для развития мелкой моторики пальцев. В переводе с корейского языка Су означает кисть, Джок – стопа. Существует глубокая внутренняя связей, между телом, кистью и стопой. Большой палец, соотносится с головой, второй и пятый – с руками, а третий и четвертый – с ногами. Среди всех частей тела стопа наиболее подобна кисти и находится на втором месте по степени подобия телу.

В Су-Джок терапии применяют массажёры в виде массажных шариков («ежиков») в комплекте с массажными металлическими кольцами. Шариком стимулируют зоны на ладонях, а массажные колечки надеваются на пальчики.

Массаж ладоней специальным шариком (Су-Джок). Эффективный способ стимуляции биологически активных точек на ладони. Дети повторяют слова и выполняют действия с шариком в соответствии с текстом. Прокатывая шарик между ладошками, дети массируют мышцы рук. Упражнения выполняются сначала на правой руке, затем на левой.

Массаж пальцев эластичным кольцом. Пружинное кольцо надевается на пальчики ребенка и прокатывается по ним, массируя каждый палец до его покраснения и появления ощущения тепла. Эту процедуру необходимо повторять несколько раз в день. В пальчиковых играх дети поочередно надевают массажные кольца на каждый палец, проговаривая стихотворение пальчиковой гимнастики.

Плетение ковриков из бумажных полос. Ребенку можно предложить сложить пополам лист бумаги, сделать ножницами ряд ровных надрезов, не выходя за контур, затем нарезать тонкие полоски

другого цвета и соблюдая узор, вплести их между надрезов основной части коврика.

Необходимо усвоению основных приёмов вырезывания ножницами:

- вырезывания по прямой;
- вырезывание различных геометрических форм;
- вырезывание из бумаги, сложенной вдвое (применяется при вырезывании предметов симметричной формы);
- вырезывание из бумаги, сложенной в несколько раз (вырезывать формы предметов имеющих симметричную форму, но все части расположены вокруг центра);
- вырезывание из бумаги, сложенной гармошкой (используется при выполнении несколько одинаковых форм, для вырезывания гирлянд);
- вырезывание по частям (применяется при вырезывании предметов сложной конструкции, или для получения частей разного цвета);
- вырезывание по контуру (применяется, когда форма предмета должна быть точной, без каких либо изменений);
- обрывание краёв бумаги (применяют для передачи особенностей поверхности некоторых предметов, составления коллажей).

Необходимо познакомить детей с приёмами сгибания и складывания бумаги. На занятиях оригами эффективно использовать сказки-подсказки, они развивают интерес, облегчают изготовление и запоминание при выполнении игрушек. Тематика оригами очень разнообразна, идёт от простого к сложному. Для успешного обучения изготовления игрушек оригами с детьми в игровой форме нужно выучить обозначения заготовок (базовые формы) и условные обозначения.

Рисование способствует развитию мелких мышц руки, укрепляет её. В процессе рисования у детей формируются элементарные графические умения, столь необходимые для развития ручной ловкости, освоения письма. Рисую, дети учатся правильно обращаться с графическим материалом и осваивают различную изобразительную технику, у них развивается мелкая мускулатура руки. Но надо помнить, что при рисовании различными материалами требуется различной степени нажим для того, чтобы на бумаге остался след от проведения линий.

Для начала хорошо использовать: обводку плоских фигур; рисование по опорным точкам; дорисовывание второй половины рисунка; рисунок по образцу, не отрывая руки от бумаги.

При рисовании пальчиковыми кистями можно рисовать одним, двумя, а также сразу всеми пальцами одновременно: каждый пальчик опускается в краску определённого цвета, а потом по очереди ставится на бумагу.

Нетрадиционную форму рисования пальчиками заменяют кисти для акварельных красок с упором для ладони, а также пальчиковые кисти. Наборы «пальчиковых кистей» трех размеров: больших, средних и маленьких [2, С.15].

Пальчиковые кисти Porcorn Yubi Fude являются абсолютной новинкой появившейся в Японии. Для рисования нужно надеть кисть на кончик пальца. Если необходимо ускорить процесс рисования, то можно надеть сразу несколько кистей на разные пальцы. В каждом наборе Porcorn Yubi-Fude есть три большие кисти и держатели для них, одна средняя и одна маленькая кисть и два держателя для детей.

Применение на занятиях по изобразительной деятельности тактильных игр «Рисуем на песке», «Рисуем на песке: зеркало», «Рисуем на стекле» помогает в развитии моторики, графических навыков. Сначала детей практикуют в создании абстрактных изображений, затем придумывании узоров. Вслед за игровыми упражнениями постепенно подводят детей к изображению конкретных форм [2, С.15].

Отличным средством для тренировки пальцев является применение мячиков с поверхностью в виде шипов разной формы. Перемещаемый по песку мяч оставляет на нем следы. Если менять руки, то будет отлично отрабатываться тонкая моторика и координация движений.

Опыт графических движений ребёнок приобретает, выполняя различные виды штриховки, рисуя, копируя рисунки, обводя контуры по точкам и пунктирным линиям, рисуя орнаменты по клеточкам. При этом ведётся обучение правильным приёмам действий: вести линию сверху вниз и слева направо; штриховать ровно, без пробелов, не выезжая за контур.

Раскрашивание - средство развития согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов и укрепления двигательного аппарата пишущей руки. Необходимо учить детей

раскрашивать аккуратно, не выходя за контуры изображённых предметов, равномерно нанося нужный цвет.

Задания со штриховкой обеспечивают постепенность в развитии и укреплении мелкой мускулатуры кисти руки, в отработке координации движения, способствуют подготовке руки к письму. Ребёнок должен стараться не отрывать ручку от бумаги и не прерывать линии. Раскрашивание рисунков предполагает четыре вида штриховки:

- раскрашивание короткими частыми штрихами;
- раскрашивание мелкими штрихами с возвратом;
- центрическая штриховка (круговая штриховка от центра рисунка);
- штриховка длинными параллельными отрезками.

При выполнении штриховки необходимо соблюдать правила: не выходить за контуры фигуры, соблюдать параллельность линий и расстояние между ними (0,3 - 0,5 см).

Для развития точности и уверенности движения руки используются игры, в которых детям необходимо проводить параллельные линии в определённом направлении. Ребёнок вначале проводит линию просто пальцем, выбирая направление, затем уже карандашом. Проводя линии, дети сопровождают действия словами.

Для развития руки заштриховывать под разным углом наклона, штрихование сеткой и с различной степенью интенсивности: от бледного, еле заметного, до тёмного.

Хорошо развивает моторную ловкость рисование орнаментов на листах в клетку (графические упражнения) сначала простым карандашом, затем цветными. Выполнять такие упражнения можно с 5 - 6 лет.

Таким образом, игры и упражнения, пальчиковые разминки, проводимые систематически, помогают детям уверенно держать карандаш и ручку, самостоятельно строить из мелких деталей конструктора, лепить из глины и пластилина и т. д.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Квач Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5-7 лет. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
2. Современная среда дошкольного и начального образования. М.: Рене, 2014.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О МАЛОЙ РОДИНЕ

Бубунец С.О.

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

Дианова В.А.

МДОУ детском саду общеразвивающего вида
№7 «Ладушки» с. Непецино

Чувство патриотизма многогранно по своей структуре. В него входят ответственность, желание и умение трудиться на благо Отечества, беречь и умножать богатства Родины. Воспитываются эти чувства на разном материале: учим ответственно относиться к делу, беречь вещи, книги, природу, приобщаем к красоте окружающего мира. На следующем этапе сообщаем ребенку определенные знания о дошкольном учреждении, о его собственном доме, обулице, на которой он живет, о районе, стране. Знания постепенно обогащают представления детей о родной стране.

Важной составной частью работы по формированию основ патриотизма является приобщение к традициям и обычаям народа, страны, к искусству. Дети должны не только узнать о традициях, но и участвовать в них, принимать их, привыкать к ним. Средствами патриотического воспитания являются само окружения (природное и социальное), в котором они живут, художественная литература, музыка, изобразительная деятельность. Но не следует ждать от детей «Взрослых форм» проявления любви к Родине. Но если в результате педагогической работы ребенок будет располагать знаниями о названии страны, ее географии, природе, символике, если ему известны имена кого-то из тех, кто прославил нашу Родину, если он будет проявлять интерес к приобретенным знаниям, читать стихи, петь песни, то можно считать, что задача выполнена в пределах, доступных дошкольному возрасту.

В.А. Сухомлинский утверждал, что формирование любви к Родине начинается с раннего детства: «Нельзя пробудить чувство Родины без восприятия и переживания окружающего мира. Пусть в сердце малыша на всю жизнь останутся воспоминания о маленьком уголке далекого детства. Пусть с этим уголком связывается образ великой Родины».

Анализ современных комплексных примерных основных общеобразовательных программ: «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой, «Радуга» под редакцией Е.В. Соловьевой, Т.Н. Дороновой. Все эти программы разработаны в соответствии с требованиями ФГОСДОО.

Патриотическое воспитание в программе «От рождения до школы» имеет приоритетную направленность, вынесено отдельным направлением. В Программе уделяется внимание воспитанию в детях патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения, уверенности в том, что Россия — великая многонациональная страна с героическим прошлым и счастливым будущим. Это прослеживается в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», патриотическое воспитание являясь частью нравственного воспитания. Патриотическое воспитание носит комплексный характер [1].

В программе «Детство» направленной на развитие самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к окружающему миру, одной из задач является формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств. Нравственно-патриотическое воспитание не стоит на первом плане, оно включено в задачи выделенные программой [2].

В программе «Радуга» одна из миссий состоит в том, что бы содействовать государству в формировании основ патриотического чувства и гражданской принадлежности формирующейся личности. Авторами программы поставлена глобальная цель.

Исходя из анализа комплексных программ можно увидеть, что программы обеспечивают формирование базовой культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств. В программы включены разделы, но содержательные компоненты раскрыты не полностью, или вместе параллельными направлениями (духовно-нравственное, нравственное, патриотизма и гражданственности).

В парциальных программах патриотическое воспитание выведено на первый план. Рассмотренная программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» авторы М.Д. Маханева, О.Л. Князева имеет чёткую цель- приобщение детей к народной культуре, формирование у них патриотических чувств и развитие духовности. Недостаток в том, что использование данной программы в полном объеме не обеспечит достаточность уровня патриотического воспитания, отсутствуют направления по ознакомлению с настоящим временем [3].

Программа «Наследие» автор М.Ю. Новицкая, Е.В. Соловьева. Цель: введение ребенка в русскую культуру, приобщение к таким духовным ценностям, которые являются связующим звеном между людьми. Программа состоит из блоков, имеющих относительно самостоятельное значение и определенные задачи: круг событий; семейный круг; круг чтения. Авторами разработаны содержательные материалы к этим блокам, сценарии праздников, народные игры, список литературы. Авторы используют традиционный для русской культуры земледельческий календарь, в котором отражен ритм годовой жизни природы и человека во взаимодействии с ней. Православный календарь выступает как форма народных традиций и памяти об истории страны и мира. Календарь памятных дат напоминает о различных явлениях и событиях русской классической культуры. Представлен практический опыт патриотического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях, Забайкалья, западной Сибири и Алтая.

Авторская вариативная программа «Мой родной дом» нравственно-патриотического воспитания Н.А. Арапова-Пискарева. Цель программы – развитие системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, способной на основе патриотических чувств и сознания обеспечить решение задач по консолидации обществ, упрочнению единства и дружбы народов. Программа реализуется в процессе организации педагогической работы с детьми по трем направлениям: 1) воспитание любви к родному дому (семье, малой и большой Родине); 2) приобщение детей к основам национальной культуры, быта и развитие межличностных отношений; 3) развитие потребности в активном, творческом преобразовании окружающего мира в соответствии с национальными традициями.

Программа гражданско - патриотического воспитания дошкольников «Мы живём в России» Н.Г. Зеленовой, Л.Е. Осиповой. Цель: Формирование нравственно – патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста. Задачи: Воспитывать у детей любовь и привязанность к своей семье, родным и близким людям, знакомить с детским садом, улицей. Формировать представления детей о родном городе, Родине. Развивать представления о Российской армии, прививать понятия: долг перед Родиной, любовь к Отечеству, знакомить с символами государства. Продолжать знакомить с традициями народов России.

Авторские программы, несомненно, имеют достоинства, оригинальность подходов к построению педагогической работы по патриотическому воспитанию детей, содержание общей тематики хорошо раскрыто, но региональные компоненты необходимо адаптировать к своему региону, к своим традициям и народным праздникам.

В МДОУ детском саду общеразвивающего вида №7 «Ладушки» с. Непецино, Коломенского муниципального района в рамках исследования проводилась работа по включению в образовательную деятельность циклов занятий разработанных педагогическим коллективом. Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста началось с проведения «Мониторинга нравственно - патриотического воспитания в детском саду и начальной школе» М.Ю. Новицкой, С.Ю. Афанасьевой, Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. Мониторинг состоял из нескольких групп вопросов: первая группа вопросы о Родной стране; вторая группа вопросы о символике; третья группа вопросы о истории народной культуры и традициях; четвертая группа вопросов направлена на выявление знаний историко - географических и природных компонентов; последняя группа вопросом это личностный компонент.

В эксперименте приняли участие 22 ребенка, которые были разделены на две подгруппы по 11 человек. Экспериментальная подгруппа, и контрольная подгруппа. На основе мониторинга составлена анкета для опроса детей старшего дошкольного уровня.

Ответы детей оценивались по трех балльной системе. Критерии оценивания: 3 балла, если ребенок отвечает правильно без поддержки взрослого, 2 балла, если ребенок в основном правильно отвечает на вопрос, но пользуется поддержкой взрослого, 1 балл, если ребенок

дал неправильный ответ и может сориентироваться только при поддержке взрослого. Результаты анкетирования проведенного в сентябре с детьми контрольной и экспериментальных подгрупп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Подгруппа	Высокий уровень %	Средний уровень %	Низкий уровень %
Контрольная	9	64	27
Экспериментальная	18	46	36

Работа с детьми проходила на протяжении учебного года с сентября по май. Контрольная подгруппа обучалась по образовательной программе утвержденной в МДОУ детском саду общеразвивающего вида №7 «Ладушки», экспериментальная подгруппа работала по образовательной программе с включенными в нее циклами занятий разработанными педагогическим коллективом МДОУ. Практическое значение исследования заключается в разработке и внедрение в работу детского сада циклов занятий разработанных педагогическим коллективом детского сада узкой тематики: «Моя малая Родина». Разработанные циклы представляют собой занятия по следующим тематикам: «Я и моя семья», «Улицы нашего поселка», «Труд земляков», «История моего поселка», «Я и моя Коломна», «Природа родного края» Занятия шли параллельно с работой по основной образовательной программе детского сада, гармонично дополняя её.

Цель циклов занятий «Моя малая Родина»:

1. Воспитание у детей дошкольного возраста гуманного отношения к окружающему миру, любви к родной семье, родному дому, селу, Родине.

2. Воспитание любви к родному краю на основе знаний краеведческого характера.

3. Формирование социально-общественных качеств: уважение к труду сельских жителей, доброжелательное отношение к окружающим людям.

При проведении повторного анкетирования в мае получили следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Группа	Высокий уровень %	Средний уровень %	Низкий уровень %
--------	----------------------	----------------------	---------------------

Контрольная	9	82	9
Экспериментальная	36	55	9

Данное исследование позволяет сделать вывод, что включение в планирование работы более узких циклов занятий, основанных на зоне ближайшего развития, наглядное представление того о чем ведется речь на занятиях, способствует повышению уровня осведомленности детей, а следовательно посредством воспитания любви к родному дому мы воспитываем в детях основы патриотизма.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд. М.: Мозаика-синтез, 2014. – 368 с.

2. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Детство»/Под ред. Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайловой и др. СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2013.

3. Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» авторы М.Д. Маханева, О.Л. Князева СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2006.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Гусарова Л.М.

МБДОУ общеразвивающего вида детский сад
№31 «Жемчужинка», г.о. Коломна

Развитие познавательной активности дошкольников – одно из самых значимых направлений на современном этапе педагогики. Для развития поисковой деятельности детей большую роль играет знакомство с окружающим его миром и социальной действительностью. Ребенок с рождения задается вопросами: зачем и

почему происходит то или иное явление, и здесь большая роль отводится педагогам и родителям.

Проблема развития у детей познавательного интереса, способствующего познавательной активности, определяется тем, что дошкольный возраст - важный период в жизни каждого человека. В этом возрасте формируется личность ребенка, создаются предпосылки для его физического, умственного, нравственного развития. Плохо, если познавательная активность не развивается, если родители ребенка не прививают интерес к книгам, к своей истории, традициям, миру окружающих его людей.

Для дошкольника не характерна наблюдательность, но он стремится к взаимодействию с окружающей его средой, а педагоги и родители должны ему в этом помочь. Мы должны создать такие условия, при которых ребенок станет субъектом познавательной активности. Очень важно поддерживать стремление детей самостоятельно думать, искать ответы на поставленные вопросы, чувствовать, и тогда многие свои проблемы он постарается решить самостоятельно, а это очень важно при дальнейшем обучении в школе.

Как помочь ребенку развить интерес к окружающему миру, к культуре и традициям своего народа? Что поможет придать процессу познания окружающего мира и социальной действительности яркую эмоциональную окраску? С помощью чего воздействовать на чувства детей, их воображение и фантазию? Ведь только при условии гармоничного развития двух основных сфер - интеллектуальной и эмоциональной возможна гармония личности.

Для этого необходимо внести в работу педагога что-то новое, ранее не изученное и необычное, то, что не соответствовало прежним представлениям об образовании. При таком обучении включаются процессы, которые заставляют интересоваться предметом изучения, наблюдать, запоминать, сравнивать, искать объяснения и, в конечном итоге, гордиться своими успехами.

Так какие формы взаимодействия с ребенком выбрать? Одна из привлекательных и результативных форм совместной деятельности детей дошкольного возраста и взрослых - это проектная деятельность.

Проектную деятельность как новый подход к образованию педагоги нашего детского сада рассматривали как «вид культурной практики ребенка, которая направлена на развитие у него

универсальных культурных способов действий (умений), универсальные компетентности, помогающие ему действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности» [1].

Иными словами, педагог создает такие условия, при которых дети самостоятельно или со взрослым ищут информацию, анализируют ее, приобретая тем самым опыт для будущей взрослой жизни.

Проектная деятельность - это такое средство стимулирования познавательного развития ребенка, которое формирует его личностные качества. Здесь ребенок чувствует себя инициатором процесса, получает возможность быть самостоятельным, ответственным за свои поступки и решения.

Метод проектов дает стимул ребенку стремиться погрузиться в поставленную перед ним проблему, а одна из главных задач педагога - поддержание интереса детей к решению этих проблем и нахождению способов ее решения.

В основе проектной деятельности лежит:

- развитие познавательных интересов детей;
- восполнение недостающих знаний, приобретение умений;
- умение ориентироваться в информационном пространстве;
- развитие критического мышления;
- умение самостоятельно применять полученные представления в типичных ситуациях;
- воспитание чувства ответственности, сопричастности, сотрудничества, бережного отношения к результатам общего труда.

Деятельность, которую исполняют дети, должна вызывать в них энтузиазм, увлекать их, идти от сердца. Для этого педагогу нужно обозначить и сформулировать проблему для детей таким образом, чтобы они захотели ее решить, чтобы у них возник интерес к исследовательскому и творческому поиску. Любое действие, выполняемое детьми индивидуально или по группам при поддержке педагога, должно быть спланировано, выполнено, проанализировано и оценено.

Работая по программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А.Васильевой [2] мы решили использовать в своей работе для повышения уровня познавательной активности детей метод проектов. Участвуя в реализации муниципального проекта «Дети в русском музее», в нашем детском

саду №31 «Жемчужинка» в одной из групп по инициативе детей и взрослых был создан один из мини-музеев «Национальный костюм».

Цель работы над проектом: узнать, как одевались в старину русские люди, приобщить дошкольников к изучению национальной культуры, ее традиций и особенностей. Мы стремились сформировать представления детей о русском народном костюме посредством познавательной-исследовательской и продуктивной деятельности.

Разработанная нами система работы состояла из трех этапов. Первый этап - подготовительный. На этом этапе стояла задача создать развивающую среду для исследования элементов национальной одежды. В качестве продукта проектной деятельности была создан музей из кукол в национальных костюмах, папка-передвижка со скопированными и вырезанными из журналов иллюстрациями с элементами русской народной одежды, обуви, головных уборов.

Основу музея составили различные предметы, принесенные из различных мест, участие в его создании приняли родители и воспитатели. В качестве продукта проектной деятельности мамами нашей группы были сделаны безликие куклы-«берегини» из ткани, куклы-«стригушки» из соломы, куклы-новобрачные, принесен кокошник, вышита крестиком женская рубаша.

На втором этапе стояла задача дать детям представление о русском национальном костюме, формировать умение получать информацию из разных источников, использовать ее в своей деятельности, развить готовность детей к социальному взаимодействию, создать условия для творческого самовыражения воспитанников, а также воспитывать интерес к русской народной культуре и традициям. Детей разделили на две творческие группы. Дети одной из них искали информацию о женском костюме, а дети второй группы – о мужском.

На третьем этапе работы прошла презентация мини-музея для детей соседних групп.

В результате работы над проектом у детей появился интерес к музеям города. Некоторые воспитанники посетили «Школу ремесел» и познакомились с историей создания и возникновения кукол, многое узнали о русском народном костюме. Зимой в январе на рождественской неделе некоторые наши ребята побывали на вертепном фестивале в культурном центре «Лига», познакомились с ансамблем «Измайловская слобода», участвовали в шествии по

городу с колядками, посетили рождественские кукольные спектакли камерных театров России.

Главное, мы достигли своей главной цели: как во время создания нашего мини-музея, так и после этого многие родители заинтересовались нашим проектом и по мере возможности посещали и собираются посетить с детьми «настоящие» музеи. Мини-музеи стали неотъемлемой частью развивающей предметной среды нашего детского сада «Жемчужинка».

Детство - это радость открытий, волшебное погружение в окружающий мир, узнавание и понимание его. В дошкольном возрасте дети наиболее восприимчивы ко всему, что их окружает, настроены на познание явлений действительности, предметов, их свойств. И в заключение, можно сказать, что проектная деятельность способствует развитию познавательной активности детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2013. - 144 с.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2014.
3. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: мозаика-синтез, 2010.

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ЭКОЛОГО - КРАЕВЕДЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Гусейн-Заде Н.В., Фролова Е.Н., Косихина М.В.
МДОУ детский сад общеразвивающего вида
№ 3 «Рябинка», Коломенский р-н, д. Губастово

Моя малая Родина. У каждого человека она своя, но для всех является той путеводной звездой, которая на протяжении всей жизни определяет очень много, если не сказать - все! Не земля вообще, а край, где родился и вырос, где светят звёзды детства, - именно это

необходимо каждому человеку. Одной из форм изучения родного края является эколого - краеведческая работа.

Краеведение - это своеобразный «родительский сундучок». Это - совокупность наследства, оставленного нам предками. Это - живая легенда и бабушкины рассказы, обычаи родного края и богатства недр, полей, лесов, трудовые достижения и ратные свершения отцов и дедов.

Детский сад «Рябинка» расположен в живописном месте, вокруг широколиственные леса, богатые растительным и животным миром, прекрасные луга с разнотравьем. В деревне протекает река Мезенка, богатая разнообразной рыбой: щукой, окунем, плотвой. Рядом находится поселок Пески, известный своим месторождением известняка, живописнейшими дачами известных людей: художников, киноактеров. И, конечно же, исторический город Коломна со своими достопримечательностями. Научить чувствовать красоту родной земли, уважать и гордиться людьми, живущими на этой земле, воспитывать любовь к родным местам, ко всему, что окружает ребенка с детства - одна из главных задач педагогов нашего детского сада. В детском саду сложилась определенная система по ознакомлению детей с родным краем.

Представления о малой родине является содержательной основой для осуществления разнообразной детской деятельности. Поэтому данное содержание успешно интегрируем практически со всеми образовательными областями («Физическое развитие», «Социально-коммуникативное развитие» «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое»).

Интеграция краеведческого содержания с другими разделами состоит в следующем:

- участие детей в целевых прогулках, экскурсиях обеспечивает необходимую двигательную активность и способствует сохранению и укреплению здоровья дошкольников;

- обсуждение с детьми правил безопасного поведения, например «Как правильно переходить дорогу», «Что можно, чего нельзя делать на улицах»;

- участие в совместном с воспитателем труде на участке детского сада:

- развитие эстетического восприятия и суждений в процессе чтения произведений художественной литературы о малой родине, накопление опыта участия в разговорах, беседах о событиях,

происходящих в родном городе, о достопримечательностях родного города, участие в придумывании сказок и историй о достопримечательностях малой родины;

- приобщение детей к праздничной культуре русского народа на занятиях музыкально-эстетического цикла;

- рассматривание дидактических картинок, иллюстраций, отражающих отношение людей к малой родине: высаживание деревьев и цветов на участке детского сада, возложение цветов к мемориалам воинов;

- участие родителей и воспитателей в социально-значимых событиях, конкурсах таких как «Поделки из природного материала», «Украшаем елку всей семьей»,

Нами разработаны: тематическое планирование занятий с детьми дошкольного возраста (по программе «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л.Князева, М.Д. Маханева).

Работа педагога по воспитанию у дошкольников чувства любви и привязанности интегрирована в различные виды детской деятельности и представлена в виде следующей таблицы.

Таблица 1.

Вид деятельности	Содержание
Получение краеведческих знаний на занятиях	*Занятия по разделам «формирование элементарных экологических представлений» и «явление общественной жизни (1 раза в месяц)
Получение ЗУН вне занятий	* дидактические игры * опытно-исследовательская деятельность * подвижные игры на прогулке * продуктивная деятельность * чтение художественной литературы
Получение ЗУН через проектную деятельность	* реализация проектов
Получение краеведческих знаний на тематических мероприятиях	*Музыкальные развлечения *Праздники: «Птицы прилетели», «День земли», * Викторины *Просмотр видеофильмов *Конкурсы рисунков, поделки из природного материала

Одной из форм реализации поставленной задачи является организация кружковой работы. В ДОУ разработана программа дополнительного образования детей дошкольного возраста эколого-краеведческой направленности. Целью программы является:

воспитание эмоционально - отзывчивой, духовно-нравственной личности ребенка дошкольного возраста через приобщение его к истории народа, родного края, знакомство с их прошлым и настоящим.

Для реализации цели программы были поставлены следующие задачи:

1. Приобщить детей дошкольного возраста к изучению родного края – малой Родины, обычаи, традиции д. Губастово. п. Пески и г. о. Коломны.

2. Воспитывать чувство гордости за свой край родной посредством материалов по краеведению (автор Кузовкин А.И., А.Е. Денисов).

3. Способствовать развитию познавательной и творческой активности детей дошкольного возраста, формирование у дошкольников желание в дальнейшем самостоятельно получать и приобретать знания о родном крае.

Разработанная программа предусматривает в работе с детьми дошкольного возраста постепенное изучение краеведческого материала по 4 блокам. Каждому блоку соответствует определенное содержание, которое составлено с учетом возраста, основано на личностно - ориентированном подходе.

1 блок «Подмосковье - наш край родной»

Содержание данного блока предусматривает ознакомление детей дошкольного возраста с родным краем, который представлен семьей, малой Родиной, знакомство с историей деревни Губастово. Знакомство с городским округом Коломна, ее историей, которая началась с года ее основания 1877 год, православной Коломной, современным городом. Промышленность и сельское хозяйство.

2 блок «Природа родного края» содержание данного блока направлена на формирование знаний детей особенностей растительного и животного мира, знаний рек, протекающих по территории Коломенского района. Показать разнообразие оседлых и перелетных птиц, которые обживают леса и местность Коломенского района. Предусматривает расширение знаний детей о рукотворной природе (сады, парки, скверы).

3 блок «Быт и традиции» Этот блок направлен на то, чтобы воспитатели познакомили детей дошкольного возраста с понятием быт, традиции. Содержание данного блока предусматривает в доступной для детей дошкольного возраста форме, формировать

представления о жизни людей в далеком прошлом и настоящем, об особенностях бытовых условий, предметов обихода, одежды, игрушек прошлого века и настоящего века. Формировать у детей бережного отношения к истории жизни своей Родины. Ознакомление с традициями позволяет детям дошкольного возраста формировать представления о связи между поколениями.

4 блок «Культура и искусство родного края» Блок предусматривает работу воспитателей по знакомству детей дошкольного возраста с биографией и творчеством писателей и поэтов, которые прославили наш край своими произведениями, являясь авторами стихотворений, рассказов, романов, музыкальных произведений, песен. Изучая вместе с детьми историю жизни выдающихся поэтов, писателей, побывавших в нашем крае у детей дошкольного возраста формируется у детей представление о прекрасном, воспитывается чувство уважения и почтения к творческим людям, к людям искусства.

Программа рассчитана на 3 года обучения детей старшего дошкольного возраста. Представленный опыт по применению в краеведческой работе современных подходов к организации различных видов детской деятельности, широкое использование методов развития познавательной активности позволил повысить интерес ребенка к знаниям краеведческого содержания, позволит увлечь детей, а это уже почти 100%-ный результат успеха.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Программа воспитания и обучения в детском саду. «От рождения до школы» Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А.Васильевой. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015.

2. Зебзеева В.А. Развитие элементарных естественно-научных представлений и экологической культуры детей - М.: ТЦ «Сфера».

3. Князева О.Л. Программа Приобщение детей к истокам русской народной культуры - СПб.: Детство-Пресс, 1999.

4. Кошечева Е.Л., Хамидуллина Л.А. Путешествие в мир природы - М.:АРКТИ, 2009.

5. «Край родной Коломенский»: Краеведческий альманах. Выпуск I. -Коломна: РПЦ «Тираж», 2002.

6. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. Москва, «Мозаика-Синтез», 1999.

7. Николаева С.Н. Юный эколог. Программа, Москва, «Мозаика-Синтез», 2005.

8. Соломенникова О.А. Основные и дополнительные программы ДОУ Методическое пособие - М.: Айрис-пресс, 2007.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ - ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА ДОУ В РАМКАХ ФГОС

Жарикова С.А.

МК ДОУ - детский сад комбинированного вида № 1 «Ручеек»
Барабинский р-н, Новосибирской обл.

«Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить, произвести их коррекцию очень сложно, а иногда и невозможно».

М.И. Лисина

В настоящее время особое внимание уделяется проблеме социально-коммуникативного развития и воспитания дошкольников, являющейся одним из компонентов проекта Федерального государственного образовательного стандарта по дошкольному образованию. Проблема межличностных отношений дошкольников на сегодняшний день сверхактуальна. Мы знаем, что именно в дошкольный период идет интенсивное коммуникативное развитие ребенка. Едва появившись на свет, ребенок постепенно овладевает социальным опытом через эмоциональное общение со взрослыми, через предметы, окружающие его, через игрушки, речь. Опыт общения в дошкольном детстве ребенок получает в семье, в детской группе, в общении со значимыми взрослыми - воспитателями и родителями и этот опыт является базисом его дальнейшего личностного и социального развития [1, С.115].

Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принят ими из-за неумения организовать общение, чувствует себя отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости или наоборот, вызвать агрессивность, конфликтность. Поэтому, необходимо помогать ребенку налаживать отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал препятствием на пути развития личности [2, С.56].

В нашем детском саду сложилась и осуществляется своя система работы по формированию коммуникативных способностей. Основной акцент в формировании коммуникативных способностей делается на коррекционной, развивающей работе с детьми, имеющими трудности в общении через игровой компонент.

Содержание работы по формированию социально-коммуникативных качеств у детей определяют три основных аспекта: желание вступать в контакт с окружающими «Я хочу!»; умение организовать общение «Я умею!», включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими «Я знаю!» [2, С.36].

Основными условиями успешного формирования коммуникативных способностей у дошкольников является: процесс формирования коммуникативных способностей, который соответствует определенной последовательности «Диагностика - коррекция - контроль»; личностно - ориентированный педагог; привлечение родителей.

Большую роль в успешном социально-коммуникативном развитии дошкольников играет коллектив единомышленников, который в нашем детском саду формируется из администрации детского сада, воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя.

Воспитатели формируют у детей представления о социуме, самом себе, окружающих людях, природе и рукотворном мире; воспитывают социальные чувства, активную жизненную позицию. Учитель-логопед участвует в социализации ребенка с помощью развития связной речи, активного словаря, лексико-грамматических категорий. Педагог-психолог ведёт работу с детьми по ознакомлению с эмоциями, овладению языком эмоций, формированию уверенности в себе, развитию социальных навыков, коррекции эмоционально-личностных нарушений с помощью различных методов песочной

терапии, сказкотерпии, изотерапии, куклотерапии и т.д. Музыкальный руководитель помогает в создании утренников, драматизаций, в развитии у детей культурно-личностных отношений посредством включения в театрализованную деятельность. В нашем детском саду успешно функционирует театральная студия, в которой задействованы все специалисты ДОО, воспитатели, дети, родители.

Взаимодействие участников образовательного процесса в данном направлении так же включает проведение совместных педагогических советов, семинаров, мастер-классов, круглых столов, психологических тренингов для воспитателей. Посещения занятий в группах ДОО важны для педагога-психолога и позволяют выявить проблемные зоны, разработать рекомендации воспитателям для их корректировки, что, в свою очередь, дает возможность совершенствовать методы обучения и воспитания детей с коммуникативными нарушениями.

Сотрудничество с родителями является важным направлением работы педагога-психолога. Через родительские собрания ДОО, организуем психологические консультации, психологические тренинги и практикумы, деловые игры для родителей детей дошкольного возраста.

В результате комплексной психолого-педагогической работы, направленной на развитие социально-коммуникативных навыков детей дошкольного возраста, наблюдается положительная динамика.

Таким образом, профессионально слаженная и продуктивная работа всех участников образовательного процесса позволяет создать благоприятные условия в детском саду, способствующие развитию социально-коммуникативных навыков дошкольников в условиях реализации ФГОС ДОО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Корепанова М.В., Харламова Е.В. Познаю себя. Методические рекомендации к программе социально-личностного развития детей дошкольного возраста. - М., 2007.
2. Ключева Н.В., Филиппова Ю.В. Общение детей 5-7 лет. - Ярославль, 2001.
3. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика - педагогика развития. - Магнитогорск, 2004.
4. Лисина, М. И. Общение и речь/ М. И. Лисина. - М.: Педагогика, 1985.

5. Пазухина И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет. - СПб, 2004.

6. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника. - СПб, 2001.

7. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет.- Ярославль, 2000.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ И ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каменская О.А.
МДОУ - ЦРР детский сад №51
«Солнышко», г. Подольск

*«Творчество несёт человеку большие
радости»
Л.Г. Выготский*

Одной из актуальных, интересных и таинственных проблем в современном дошкольном мире является творчество, его формирование и развитие. Многие педагоги и психологи считают, что если дошкольник не умеет фантазировать, если у него не развито воображение и творческие способности, то значит он не готов к школе. А наш компьютерный век становится с каждым годом всё разнообразнее и сложнее, требует от нас не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, стремительной ориентации и адаптации к жизненным условиям, творческого подхода к решению всевозможных проблем.

Дошкольный возраст - самый эффективный период для развития творческих качеств и способностей, формирующих социальные, коммуникативные и учебные навыки. Особое место в творческом развитии ребёнка имеет игра, основной вид деятельности дошкольника. В ней проявляются творческие способности ребёнка, его фантазия и воображение.

«Способности - это индивидуально психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного

выполнения определённой деятельности. Способности включают в себя как отдельные знания, умения, навыки, так и готовность к обучению способам и приёмам деятельности» [1, С.274].

Б.М. Теплов толковал способности как «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, которые не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, но обуславливающие лёгкость и быстроту новым способам и приёмам деятельности» [2, С.397]. Учёный разделял способности и задатки способностей. Задатки способностей он считал врождёнными, физиологическими особенностями человека, которые служат основой развития способностей.

Таким образом, способности надо понимать как приобретённые свойства личности, которые проявляются в различных видах деятельности.

Следовательно, воспитание и обучение должно осуществляться в естественном и привлекательном для детей виде деятельности - игре. Настало время обеспечивать переход от традиционных учебных занятий в дошкольном учреждении к игре.

Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и других видных учёных показывают, что в старшем дошкольном возрасте появляется новый тип деятельности - творческий.

В музыкальных и театрализованных играх развитие к творчеству происходит от подражания к взрослому. С помощью музыкальных игр можно выявить и развить у ребёнка музыкальные, танцевальные и другие творческие способности. В музыкальных и театрализованных играх развитие к творчеству происходит от подражания к взрослому. С помощью музыкальных игр можно выявить и развить у ребёнка музыкальные, танцевальные и другие творческие способности. Музыкальная игра имеет значительные развивающие возможности в творческой деятельности дошкольников. Среди всех видов музыкальной деятельности музыкальная игра - самый интересный, уникальный вид деятельности для детей дошкольного возраста.

По мнению Н.И. Льговской, музыкальная игра - самый ограниченный, «лёгкий», в то же время серьёзный, диагностический, демократический из всех видов деятельности: «Музыкальные игры вовлекают дошколят в посильную для их возраста деятельность,

целями которой являются: развитие интереса к музыке, правильное восприятие её содержания, структуры, формы, а также пробуждение потребности постоянного общения с музыкой и желания активно проявлять себя в этой сфере. » [3, С.5].

Таким образом, от процесса игры дети получают огромное удовольствие. И хотя музыкальные игры часто требуют напряжения сил, концентрации внимания, выдержки, быстроты реакции, дети считают, что играть вовсе не трудно. Именно поэтому ребёнок вступает в музыкальную игру без опасений и страха, увлекаемые музыкальными звуками и образами, играет, несмотря на возможную усталость.

В музыкальной игре есть возможность для овладения определёнными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для любого вида деятельности.

Театрализованные игры помогают дошкольникам передавать свои чувства в изображаемом действии, художественно истолковывать замысел, владеть своим поведением в роли, по-своему использовать предметы и заместители в игре. Особую роль в развитии творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста играют театрализованные игры.

При создании драматического образа у ребёнка возникает необходимость самостоятельно комбинировать свои впечатления, создавать новые образы, использовать, преобразовывать прошлый опыт.

Н.Ф. Губанова утверждает, что театрализованная игра вырастает из сюжетно - ролевой. По её мнению, «этот процесс происходит в тот момент, когда в более старшем возрасте дети не удовлетворяются только воспроизведением сюжетов реальных взаимоотношений взрослых. Детям становится интересно основывать игру на литературных произведениях, раскрывать в ней свои чувства, воплощать мечты, совершать желаемые поступки, разыгрывать фантастические сюжеты, придумывать истории... Творчество проявляется в том, что ребёнок передаёт свои чувства в изображаемом действии, художественно интерпретирует замысел, варьирует своё поведение в роли, по-своему использует предметы и заместители в игре» [4, С.7].

Наиболее эффективны театрализованные игры - это игры - импровизации. С их помощью у детей развиваются творческие способности. Такие игры дают дошкольникам возможность

применять свои знания, умения и навыки в работе над воплощением музыкально-художественного образа посредством движений. Игры-импровизации можно и нужно использовать во всех образовательных областях непосредственной детской деятельности. Игры способствуют развитию пластики, чувства ритма, музыкального слуха, пантомимы, закрепляют знания об окружающем мире, дают возможность ребёнку проявить себя через самовыражение.

Ребёнку очень важно предоставлять полную свободу в этом виде деятельности. Нельзя за него делать что-либо, навязывая ему свои суждения, если он вполне самостоятелен в игре. Благоразумно побуждать воспитанника к творчеству, проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо относиться даже к необычным идеям, несвойственной для реальной жизни, исключать в деятельности ребёнка замечания и осуждения.

Педагог, имеющий творческий потенциал, может создавать музыкально-игровые методики данного вида, если учтёт следующие рекомендации:

- музыкальные произведения должны быть художественны и доступны восприятию детей;
- для игр данного вида музыкальный материал должен включать в себя несколько образов, так как это даст детям простор для творческой фантазии;
- тщательно подбирать сюжетную линию игры.

Для формирования творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, в нашем детском саду мы создали эмоционально-благоприятную обстановку в группах: организовали творческую предметную среду для обогащения и развития воображения и фантазии, давали детям творческие задания и игры.

Обогащение творческой предметно-развивающей среды происходило внесением известных музыкальных инструментов, пособий, материалов:

- книги, сюжетные картинки, портреты писателей, поэтов, композиторов, цветная бумага, коробки, клей, ножницы для создания игрушек — самоделок;
- театрализованные игрушки, костюмы и декорации, маски и шапочки зверей и птиц, персонажи пальчикового театра, магнитофон, диски, ширма;
- музыкальные инструменты, различные дидактические игры.

В своей практике педагоги ДООУ используют несколько методов, активизирующих творческий потенциал воспитанников:

- Метод совместного сюжетосложения, целью которого является выработка у ребёнка общего сюжета. Например, игра-придумывание, которая протекает в чисто словесном виде. Такая игра стимулирует детей к развёртыванию общего сюжета. Наиболее удобными для игры - придумывания являются сюжеты волшебных сказок (например, «Иван-царевич и серый Волк». Заменяем Жар-птицу новогодней ёлочкой. «Ребята, как вы думаете, что было дальше в сказке?»)

- Метод побуждения детей к проявлению инициативы: постановка проблемных ситуаций. Ситуации могут быть следующими: предложи сказку, распредели роли, подбери атрибуты и т. д.

- Метод использования эмоциональной оценки. Учитываются индивидуальные особенности каждого ребёнка, чтобы не смущать детей. (Например, «Какой ты молодец! Как всё здорово придумал!»)

К некоторым детям применяется одобрение, выражая его мимикой, жестами, то есть невербальными средствами (например, улыбкой, жест-поглаживание по плечу или по голове).

Одно из самых любимых занятий детей - рассматривание картинок, иллюстраций в книгах. Таким образом, на занятиях происходит оживление картинки. Педагог рассказывает детям, что благодаря фантазии и музыкальным инструментам, можно не только увидеть, но и услышать. С воспитанниками обсуждаются нарисованные персонажи в изображённых событиях, а затем им предлагается произвести вместе звуки, которые можно услышать, если мысленно оказаться в месте, изображённом художником.

Ещё интереснее детям сочинять и озвучивать связной рассказ по картинке:

- Однажды Маша взяла с собой братика Ванечку в лес по грибы да по ягоды. (Дети выполняют размеренные удары в пластмассовый молоточек).

- Светило солнышко, пели птички (Дети выполняют глиссандо на металлофоне, играют на свистульке).

- Машенька посадила Ванечку под кустик, а сама собирала ягоды, грибы да аукалась с подружками (Дети играли на треугольнике) и т. д.

Образы стихотворений становятся более яркими, когда при чтении ребята используют игру на музыкальных инструментах, аналогично методике озвучиванию связного рассказа по картинке.

Занимаясь любым видом деятельности, мы активно используем игры-импровизации, даём детям мини-этюды, что способствует развитию у старших дошкольников воображению образа, оригинальности, фантазии.

Для дошкольников, имеющих страхи, неуверенность, неудачи практикуются коллективные показы-упражнения. «Ребята, сейчас мы с вами в лесу и все мы белки - грызём орешки!» Театрализованная игра усложняется, предлагается показать взрослую белку и белочку, взрослого зайца и зайчонка и т. д.

Проявляют свои творческие способности ребята и в музыкальных играх, а также в несложных творческих заданиях: «Спой своё имя», «Катя, где ты?»- «Я - здесь», «С кем ты дружишь?» - «С Викой».

Музыкальные игры, указанные в программе, находят в себе большие возможности для проявления творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Такие игры, как «Кот и мыши», Т. Ломовой, даются в форме сказки. Начинается игра так; «Жил-был кот. Жил он на чердаке, жил в старом кресле...» и т. д. Сказка часто видоизменяется в зависимости от обстоятельств, но ребята всегда входят в игру с большим интересом, каждый участник создаёт свой образ.

Творческие способности дошкольники проявляют и в танцевальных движениях. Это очень заметно в танцевальных импровизациях, особенно в русских народных переплясах. Особенно нравится детям придумывать собственные композиции танца. Ребята прослушивают танцевальную музыку, сочинённую композиторами - классиками, после чего им предлагается придумать свой танец.

Первые попытки не бывают удовлетворительными. Лишь через несколько занятий в группе появляются первые «лидеры», которые неожиданно раскрывают свои творческие способности в танце. Движения их становятся ритмичными, пластичными, соответствуют характеру музыки. В результате воспитанники развивают в себе способность, прослушав музыкальное произведение, очень ритмично, выразительно передавать характер и настроение в музыке.

Таким образом, формирование творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста станет эффективным при условии, если:

- создавать творческую предметно-развивающую среду для детей старшего дошкольного возраста;
- предлагать детям творческие задания, и музыкальные и театрализованные игры во всех образовательных областях;
- предоставлять воспитанникам возможность свободно и непринуждённо играть с образами и понятиями;
- предоставлять ребёнку полную свободу в выборе деятельности, определение последовательности её выполнения, продолжительности занятий каким - либо делом;
- совершенствовать умения конструктивно решать творческие задачи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Педагогический энциклопедический словарь/под ред. Б.М. Бим-Бада.- М: Дрофа. Большая Российская энциклопедия.2008.-528с.
2. Современный психологический словарь/под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.- Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК ОАО ВКТ Владимир, 2008.-490с.
3. Львовская Н.И. Организация и содержание музыкально-игровых досугов детей старшего дошкольного возраста. -М: Айрис-Прэсс,2007.-128с.
4. Губанова Н.Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: 2-5 лет. Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарий, игр и спектаклей.-М.:ВАКО,2007.-256с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. Для учителей.- 3-е изд. – М.:Просвещение.1991.-93с.
6. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: Программа и метод. рекомендации-М: Мозаика-Синтез.2008.-128с.
7. Котова Е.В.,Кузнецова С.В., Развитие творческих способностей дошкольников: Метод. Пособие. М: ТЦ Сфера. 2010.-128с.
8. Михайленко Н.,Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре.// Дошкольное воспитание. № 3 1993. С.6-15.

9. Морева Н. Вопросы музыкального воспитания в психолого-педагогической теории//Дошкольное воспитание. №2.1998. С. 114-116.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Копылова А.А.
МБОУ ЦРР - детский сад № 9
«Светлячок», г. Луховицы

Современная жизнь диктует новые условия для полноценного развития детей дошкольного возраста и становления их личности. От того, каким будет образовательный процесс в ДОУ, зависит будущее каждого ребенка, посещающего данное детское учреждение.

Каков же должен быть современный ребенок, успешно шагающий в ногу со временем? Прежде всего, это ребенок с хорошо развитыми психическими процессами такими, как речь, память, мышление. Они являются главными критериями оценки развития ребенка. Немаловажным является и психоэмоциональное состояние ребенка. Умение управлять своим настроением, справляться с негативными эмоциями – злом, обидой, недовольством – позволит ребенку в дальнейшем правильно организовывать свою деятельность, налаживать отношения в социуме, добиваться успеха.

В нашем детском саду внедрена новая технология «Песочная терапия», которая является одним из направлений арттерапии. Использование песочницы с набором фигурок впервые описали Дора Калф и Маргарет Лоунфелд в 1913 году. Метод песочной терапии возник в 1950-х гг., его автором считается швейцарский аналитик Д. Калф, ученица К.Г. Юнга. Д. Калф исследовала влияние песочной терапии на развитие психических процессов ребенка, в частности, на развитие речи, а также увидела в этой методике возможность помочь ребенку устранить барьер к способности воображения.

Из многих инновационных технологий для работы с детьми дошкольного возраста выбрана именно технология «Песочная терапия», так как песок состоит из мельчайших частичек, которые активизируют чувствительные нервные окончания на кончиках

пальцев и ладонях. Исследователь детской речи М.М. Кольцова констатирует, что движение пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. Проведенные опыты и обследования детей доказали закономерность: если развитие мелкой моторики отстает, то задерживается и речевое развитие.

Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский отмечал, что на кончиках пальцев находятся «источки способностей и дарований детей». Великим стимулом для пробуждения умственных способностей он считал «мудрую работу рук». «Есть особые, активнейшие, наиболее творческие отделы мозга, которые пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой, мудрой работы рук. Если такого соединения нет, эти отделы мозга превращаются в тупики» [1, С.383].

Внедрение песочной терапии обусловлено тем, что на сегодняшний день актуальна проблема развития речи у детей дошкольного возраста. Важным аспектом является творческое рассказывание, к которому относится сочинение детьми рассказов и сказок. Необходимо отметить, что прослеживается тенденция неумения творческого рассказывания. Многие дети не способны составить творческий рассказ или сказку, не могут продумать содержание и выстроить логический сюжет. Такое неумение объясняется тем, что у детей незначительный, бедный по своему содержанию запас слов; отсутствуют композиционные навыки, то есть умения придумывать завязку, кульминацию, развязку; умения интересно и выразительно передавать свой замысел. Обычно рассказ у детей состоит из нескольких простых предложений, не связанных между собой по смыслу, а также из перечислений признаков. Ребенок не умеет грамматически правильно построить сложное предложение, отмечается неправильное согласование слов в словосочетаниях.

Применяемая технология «Песочная терапия» способствует формированию у ребенка самостоятельного связного рассказывания. Следует отметить, что ребенок заинтересован в воспроизведении действий, совершаемых в песочнице во время занятия. Поэтому у ребенка повышается мотивация к образовательной деятельности, прочнее закрепляются определенные знания. Так как песок способен заземлять негативную психическую энергию, то в процессе образовательной деятельности происходит гармонизация психоэмоционального состояния ребенка.

Как построено занятие по технологии «Песочная терапия», направленное на развитие творческого рассказывания? Каждое развивающее занятие состоит из пяти этапов. Первый этап – это ритуал входа. Цель данного этапа – ознакомиться, запомнить, а на последующих занятиях повторять правила поведения детей в песочнице. Песочница превращается в волшебную страну, в которой правит выбранный персонаж. Он рассказывает о своей стране и правилах поведения. Следует отметить, что с появлением персонажа у детей пробуждается интерес к занятию, а повторение правил поведения способствует развитию правильной речи.

На втором этапе проводится релаксация, направленная на создание положительного эмоционального настроения ребенка. Педагог предлагает ребенку опустить руки на песок, закрыть глаза и производить действия с песком (перебирать пальцами песок, поглаживать его, слегка постукивать, опускать ладони глубоко в песок и т.д.). Действия детей сопровождаются плавным рассказом персонажа. Например: «Ребята, вы попали в мою волшебную страну. Она волшебная, потому что в ней вы можете построить все, что пожелаете. Чувствуете, как тепло в моей стране? Это потому, что песок волшебный. Кто прикасается к нему, заряжается энергией тепла и доброты, становится приветливым и всем улыбается. Давайте откроем глаза и улыбнемся друг другу». Следует отметить, что успехи в дальнейшей образовательной деятельности во многом зависят от того, как сумеет педагог заинтересовать детей, снять напряжение и негативные эмоции, дать стимул к творческому воображению.

На третьем этапе проводится упражнение или задание на развитие творческого воображения. Его цель – обогащение и активизация словаря ребенка. Упражнения и задания подразделены на разные тематики, но обязательно должны соответствовать теме занятия. Педагог предлагает детям послушать небольшой рассказ хозяина страны. Например, «Что было бы, если ...». В рассказе делается акцент на новые слова: существительные, глаголы, прилагательные. Педагог обращает внимание детей на правильность построения предложений и их связанность между собой. Затем каждый ребенок составляет свой маленький рассказ, используя новые слова. Если ребенок затрудняется придумать рассказ, используется прием вопросов. Необходимо отметить, что вопросы стимулируют творческое воображение детей. Выполняя такие упражнения и

задания, прослеживается вариативность многократного повторения ребенком нового слова, а именно: повторение за педагогом, в ответах на вопросы, непосредственно при составлении рассказа или сказки.

Следующий этап занятия направлен на формирование самостоятельного связного рассказывания. Ребенку предлагается отобрать необходимые ему фигурки и создать в песочнице сюжет на определенную тему. Следует отметить, что манипулирование фигурками в песочнице имеет огромное значение для развития монологической речи. Ребенок учится правильно согласовывать существительные с прилагательными, местоимениями, числительными; формировать падежные формы, сложные синтаксические конструкции, использовать предлоги, развивать диалогическую речь. Продумывая свой сюжет, ребенок старается передать свою мысль через действия с фигурками. С введением новых фигурок происходит обогащение словаря ребенка. Надо отметить, что в случаях, если рассказ получается однообразным, ребенок сам или по просьбе педагога может использовать моделирование ситуаций в своем сюжете. Педагог обращает внимание на интересное содержание творческого рассказывания, оригинальность сюжета, присутствие композиции, выстраивание сюжета в логической последовательности. Таким образом, совершенствуются все стороны речи: лексическая, грамматическая, фонетическая; формируется самостоятельность в изложении своего творческого сочинения, улучшается эмоциональное состояние ребенка.

На заключительном этапе занятия применяется важный обучающий прием: педагог оценивает творческие рассказы или сказки детей, делает акцент на образности и точности языка. Также целесообразно использовать ритуал прощания персонажа с детьми.

На основании проведенных занятий отмечается динамика улучшения творческого рассказывания. Можно констатировать, что инновационная технология «Песочная терапия» успешно влияет на развитие творческого рассказывания у детей старшего дошкольного возраста. Формирование самостоятельного творческого рассказывания является важным аспектом речевой подготовки детей для дальнейшего обучения в школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. // Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту. – СПб.: Речь, 2006.
4. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников. – 2-е изд. М.: ТЦ Сфера, 2008.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ МАТЕРИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА В ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В современной социокультурной ситуации характеризующейся размыканием межпоколенной связи и размыванием традиционного культурного слоя, обращение к фольклору уже является самой главной инновацией, которая требует выработки осмысленной стратегии приобщения и детей и взрослых к источникам народной мудрости с целью раскрытия ее педагогического потенциала и его реализации в практике воспитания детей.

В настоящее время невозможно возродить тот бытовой уклад и мышление человека живущего на земле, но сохранить традиционные жизненные ценности и смыслы просто необходимо. Главная роль в этом принадлежит семье. Современных детей нельзя воспитывать изолированно от современных представлений, темпов и ритмов развития жизни и искусства, но необходимо искать такие формы приобщения к фольклору, которые бы сделали ценности традиционной культуры достоянием отдельно взятой личности. Более того, если раньше в условиях трехпоколенной крестьянской семьи приобщение к фольклору происходило естественным путем, то сейчас оно представляет преимущественно результат целенаправленной

деятельности, успешность которой во многом зависит от личностной профессиональной позиции и качества образования педагогов.

Условием соединения мудрости, поэтики и красоты устной народной традиции с душой детей и миром взрослых должна стать организация процесса взаимодействия воспитателя с родителями в ДОУ, способная объединить и детей и взрослых на основе освоения фольклорной традиции. Тем более, что доступность устной традиции и понятность родного языка легко адаптируют фольклорный материал к современной культуре.

Педагогический потенциал материнского фольклора проявляется в содержании его текстов, раскрывается в способах его передачи и усвоения в непосредственном контакте воспитывающего взрослого с ребенком, и в дальнейшем реализуется в самостоятельной деятельности детей как выражение сформировавшегося мировоззрения. Однако незнание современными родителями материнского фольклора, полностью вытесняет его из мира детства, что приводит к выпадению очень важной составляющей воспитания, отсутствие которой невосполнимо. Замещение сегодня культурной традиции пестования детей программой физического ухода за младенцем прежде всего медицинского, телесного, по мнению А.Б.Тепловой, во многом лишает младенчество ценностно-смыслового содержания его развития. Поэтому сегодня необходимо не просто познакомить родителей с народной педагогикой, но и раскрыть им педагогический потенциал материнского фольклора.

По мнению Г.С. Виноградова в традиционной культуре педагогическое воздействие на ребенка начинается уже в пренатальном периоде. «В заботах о новой жизни от беременной женщины требуется, чтобы она жила повышенной, против обычного уровня, нравственной жизнью». С момента зарождения новой жизни признавалась самостоятельность и индивидуальность матери и будущего ребенка. Традиционной культурой были выработаны особые нормы поведения для беременной, направленные на формирование здоровой телесности малыша. Кроме того отношение окружающих к ней было как к физически здоровой и способной к основной работе, без надрыва. Все эти нормы способствовали гармоничному и спокойному протеканию беременности. Сегодня беременность все чаще связывается с медицинскими показателями самочувствия женщины.

С рождением ребенка связана традиция тугого пеленания, имеющая смысл закрепления новорожденного на всех трех уровнях человеческого существа: телесном, душевном и духовном, использовавшаяся еще и как средство признания сильной внешней власти взрослого и воспитания покорности судьбе.

Родившийся ребенок осваивает свою новую телесность. Однако все формы его активности еще спонтанны и не контролируемые им. Поэтому роль матери мягко задать ритм этой активности в чередовании покоя и бодрствования. Таким образом, пеленание составляет один из приемов упорядочивания жизни младенца, и нарушение этой традиции может повлечь отсутствие упорядоченности в дальнейшей жизни малыша.

В отношениях матери и ребенка устанавливается новый язык их общения. Это язык взглядов, прикосновений и улыбок. Важную информацию для ребенка сообщает голос матери, отца и близких. Она содержится и в пении колыбельных песен. Голос и слово становятся средствами ценностно-смыслового развития малыша. И с этого момента воспитывающий взрослый должен разработать целую стратегию развития отношений и воспитания, которая задается разрывом сложившихся отношений, путем постепенного удаления взрослого, чтобы дать возможность малышу почувствовать свою самостоятельность, отделить свое тело от тела матери. Для новорожденного этот разрыв становится почти, что катастрофой и он требует восстановить столь важное для него единство и тогда взрослый предлагает ему свои заместители. Перекладывание ребенка в колыбельку, представляющую по своему значению модель материнской утробы, знаменует собой перевод младенца из мира биологического в мир социальный и это еще одно действие, определяемое культурной традицией. В христианской традиции колыбель освящается, как и новый дом. Крещение и положение ребенка в колыбель завершают период рождения.

Представление о новом социуме на ценностно-смысловом уровне задается колыбельными песнями, которые составляют основу материнского фольклора. При всем многообразии колыбельных песен их содержание можно ограничить повторяющимся сюжетным развитием, в котором можно выделить три сферы: духовную с основными образами христианского мира, социальную, определяющую семью как основу правильного образа традиционной крестьянской жизни, и сказочно-мифологическую, связанную с

миром чужих (Сон, Дрема, Угомон) и неприветливых образов («бука», «волчек», «Бабай») [1, С.29] Содержание колыбельных раскрывает для ребенка смысл базовых ценностей жизни: семьи, молитвы, труда, достатка, ученья и задает нравственные основы поведения. Особенное значение на формирование представлений о социальном поведении для ребенка имеет категория «проступок – наказание», раскрывающаяся ребенку посредством сказочно-мифологических персонажей колыбельных. Таким образом, в момент укачивания и пения колыбельных песен голос взрослого проникает в душу ребенка, уводя его в мир народной культуры, мир образов и смыслов, завораживающий мягкостью, теплотой, ласковой задушевностью пения.

Другим жанром материнского фольклора являются пестушки, потешки и прибаутки. Пестушки - это короткие ритмизированные песенки, сопровождающиеся действиями по уходу за ребенком. По времени появления в жизни ребенка, они почти совпадают с колыбельной песней. В них происходит формирование представления ребенка о собственной телесности. Пестование сочетает в себе слово, образ, действие и способствует развитию представления об образе действия, что будет способствовать самостоятельному освоению игровых действий в будущем. Потешки и прибаутки связанные с частой сменой разнообразных действий, представляющие образы забавных жизненных ситуаций и одобряемые культурой способы адекватного поведения, сопровождают период первых шагов ребенка. Смех в прибаутках используется для своеобразной эмоциональной разрядки. Похлопывания, пощипывания, прихватывание носика вызывает у ребенка искренний смех и расслабление.

Определяя ценностно-смысловое содержание материнского фольклора, мы выявили его непреходящее педагогическое воздействие на становление образа телесного и социального бытия маленького человека во взаимодействии с воспитывающим взрослым, которому предстоит осмыслить значимость освоения традиционного песенно-игрового материала в воспитании детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Теплова, А.Б. Материнский фольклор для становления картины мира современного ребенка. – М.: Педагогическая литература, 2014, 29с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Молчанова А.М., Щекурина О.Н.
МБДОУ общеразвивающего вида детский сад
№ 31 «Жемчужинка», г.о. Коломна

В ходе модернизации системы образования, сложились новые условия для развития, обучения и воспитания дошкольников. Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь дошкольные учреждения, как начальную ступень развития и формирования личности ребенка. В настоящее время в дошкольных учреждениях появляется много инновационных технологий, программ, направлений. Для инновации характерно возникновение и накопление разнообразных новшеств и инициатив, которые в совокупности приводят к существенному изменению в сфере образования и трансформации его содержания и качества.

Педагоги нашего дошкольного учреждения стараются изучить и применять в своей работе новые приемы и методы воспитания и обучения детей, а также методику работы с родителями. Одним из таких методов в обучении дошкольников, которые мы стали применять на практике, и стал метод проблемного обучения, проектная деятельность. Очень глубоко метод проектной деятельности в дошкольном обучении представлен в книге под редакцией Н.Е. Вераксы, А.Н. Вераксы «Проектная деятельность дошкольников» [1]. По их определению, проектная деятельность представляет собой особый тип взаимодействия ребёнка и взрослого и строится на следующих принципах:

1. Проектная деятельность начинается тогда, когда прямое действие оказывается невозможным. Проектная деятельность возникает только тогда, когда ребенок видит проблему и задумывается над ее решением.

2. Проектная деятельность в отличие от продуктивной, предполагает движение вперед в пространстве возможного. В процессе проектной деятельности ребенок оказывается перед проблемой, требующей решения. Для этого он исследует различные варианты решения и выбирает наиболее оптимальный. При этом важно не просто выбрать один вариант, а обсудить возможные

варианты, их эффективность и только потом решить, что нужно сделать.

Педагог должен организовать проблемную ситуацию, но не должен предлагать свои варианты решения, то есть он должен уйти от традиционного и привычного действия по заранее заданному образцу.

3. Проектная деятельность опирается на субъектность ребёнка, то есть на выражение его инициативы, проявление самостоятельной активности. Субъектность ребёнка выражается в наличии собственного мнения или отношения к той или иной ситуации.

4. Проектная деятельность предполагает не просто реализацию идеи ребенка, но и реализацию его смыслов.

Авторы выделяют три вида проектов, каждый из которых обладает своими особенностями и характерными этапами реализации: исследовательский, творческий и нормативный.

Исследовательский проект предполагает ответ на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания. Исследовательский проект носит индивидуальный характер. Его реализация занимает около месяца и включает в себя четыре этапа.

Исследовательские проекты не только обогащают дошкольников знаниями и стимулируют их познавательную активность, но и влияют на содержание сюжетно-ролевых игр. В процессе работы над исследовательскими проектами обогащаются знания детей. Дошкольники начинают добывать их самостоятельно, привлекая все доступные средства.

Исследовательские проекты могут помочь ребёнку справиться со сложными ситуациями, которые встречаются в его жизни.

В ходе творческой проектной деятельности создается новый творческий продукт. Творческий проект чаще осуществляется коллективно или совместно с родителями. При выполнении коллективного проекта каждый ребенок предлагает свою идею проекта, но для реализации выбирается только одна. Подобный выбор дается детям нелегко, потому что дошкольник не только должен научиться отстаивать свою позицию, но и объективно её оценивать, т.е. понимать, насколько его идея оказалась удачнее по сравнению с идеями других детей. Ребёнок должен преодолеть свойственный ему эгоцентризм (то есть неумение видеть позицию другого), а значит, перейти на новый уровень интеллектуального развития.

Одним из существенных отличий творческого проекта от проекта исследовательского является его долгосрочность. Обычно только обсуждение и выбор идеи занимает 2–3 недели. Кроме того, замысел ребенка не предполагает ответа на вопрос о том, как выполнить проект, поэтому его реализация оказывается более сложной (не только для ребенка, но и для взрослого).

Творческая проектная деятельность важна тем, что отражает интересы ребенка. Творческие проекты в случае их постоянной реализации в ходе работы с детьми, начиная примерно с 5 лет, со временем становятся устойчивой деятельностью, к которой прибегают дошкольники в различных ситуациях.

Нормативная проектная деятельность подразумевает проект по созданию свода правил, по которым должны жить дети в детском саду. Правила оформляются в виде книжки, которая заполняется по мере выполнения нормативных проектов. Он имеет ряд особенностей.

Проект такого типа всегда инициируется педагогом. Нормативный проект предполагает создание новой нормы, регулирующей поведение детей в группе детского сада. В качестве ситуаций, в которых норма необходима, выступают типичные, повторяющиеся ситуации конфликтного взаимодействия. Конфликты дошкольников характеризуются столкновением детских инициатив, при котором каждый ребенок настаивает на своем варианте поведения. Позиция воспитателя состоит в поддержке инициативы детей, что приводит к увеличению числа возможных вариантов поведения и к созданию нового правила поведения в данной ситуации. При этом педагог берет на себя ответственность за соблюдение правила, выработанного детьми, и за реальное поведение дошкольников в данной ситуации.

Как показывает опыт, в детском саду таких правил не так уж много (10—12), но их фиксация позволяет существенно снизить конфликтность между детьми, что способствует не только улучшению психологического климата в группе, но и значительно облегчает работу педагога. Книга правил выступает в роли средства регуляции поведения дошкольников.

Ценность нормативной проектной деятельности состоит в том, что она основана на разрешении реальных конфликтных ситуаций и представляет собой наглядный способ продуктивного выхода из них с сохранением детской инициативы.

Нормативный проект дает ребенку возможность разобраться со своим переживанием эмоционально напряженной для него ситуации и на его основе прийти к конструктивному решению. Он также позволяет дошкольникам получить бесценный опыт организации собственного поведения.

В ходе проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами.

Проектная деятельность влияет и на содержание игровой деятельности детей – она становится более разнообразной, сложно структурированной, а сами дошкольники становятся интересны друг другу.

Нельзя не сказать о влиянии проектной деятельности на воспитателя. Проектирование заставляет педагога постоянно находиться в пространстве возможностей, что изменяет его мировоззрение и не допускает применения стандартных, шаблонных действий, требует ежедневного творческого, личностного роста.

В ходе проектной деятельности развиваются и детско-родительские отношения. Ребенок оказывается интересен родителям, поскольку он выдвигает различные идеи, открывая новое в уже знакомых ситуациях. Жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием.

В заключение отметим, что данная образовательная технология уже более 10 лет применяется в практике дошкольных образовательных учреждений. Детские сады, которые начинают активно ее использовать, всякий раз убеждаются в ее эффективности для развития детей, педагогов и родителей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса «Проектная деятельность дошкольников». МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014г.
2. Майер А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
3. Поташник М. М. , Хомерики О. Б. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении//Магистр. 1994. №5.
4. Прохорова Л. Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников. М., «АРКТИ», 2005г.

МЕЛКАЯ МОТОРИКА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ

Мулярчук Ю.В.

МДОУ № 46 «Орленок», г.о. Коломна

Мелкая моторика в жизни и деятельности детей дошкольного возраста выполняет много разных функций. Моторика активизирует нужные психологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей информации в организм в соответствии с его актуальными потребностями.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног (по определению Т.А. Ткаченко) [1].

Известный педагог В.А. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити-ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» [2].

Это не просто красивые слова: их содержание объясняет то, каким образом развивается малыш. Огромное количество нервных окончаний расположено именно в руке. Отсюда информация передается в мозг ребенка, где она сопоставляется с данными зрительных, слуховых и обонятельных рецепторов.

Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно связанными с речевыми функциями.

Первой формой общения первобытных людей были жесты. Особенно здесь была велика роль руки - она дала возможность путем указывающих, очерчивающих, оборонительных, угрожающих и других движений развивать тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись. Прошли тысячелетия, пока развилась словесная речь, но она долгое время оставалась связанной с жестикуляторной речью.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, так как люди выполняли руками все более и более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев.

Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих ученых, таких как И.П. Павлов, Л.А. Леонтьев, А.Р. Лурия.

Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способностью ее развития [3].

В лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в электрофизиологическом исследовании, проведенном Т.П. Хризман и М.И. Звонаревой, было обнаружено, что, когда ребенок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга. Данные исследований прямо говорят о том, что речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев.

Большую роль в овладении движениями рук играет подражание. В исследованиях П.Я. Гальперина показано, что все более или менее сложные формы предметных действий формируются под влиянием научения. Ученые доказали, что предметные действия развиваются и воспитываются в процессе общения ребенка со взрослыми. И это воспитание требует определенных условий.

Проведенные М.М. Кольцовой, Л.Ф. Фоминой исследования и наблюдения показывают, что степень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей. Для определения развития речи с детьми первых лет жизни провели такой эксперимент: просили ребенка показать один палец, два, три ("сделай вот так", - показывали, как надо сделать). Дети, которым удается повторить изолированные движения пальцами, хорошо говорят. И наоборот, у плохо говорящих детей пальцы либо напряженные и сгибаются только все вместе, либо напротив - вялые, ватные и не делают отдельных движений. Таким образом, пока пальцы не станут свободными, добиться развития речи у детей не удастся.

В настоящее время актуальной становится проблема становления полноценного развития детей уже с дошкольного возраста. Немаловажную роль в успешном психофизическом и

интеллектуальном развитии ребенка играет сформированная мелкая моторика.

Работу по развитию мелкой моторики рук ребенка следует начинать с самого раннего возраста. Уже грудному младенцу следует делать пальчиковую гимнастику - тем самым происходит воздействие на связанные с корой головного мозга активные точки. Работая с руками ребенка, взрослый как бы подготавливает почву для последующего развития речи. В раннем и младшем дошкольном возрасте нужно выполнять простые упражнения, сопровождающиеся стихотворным текстом. Игры с пальчиками создают благоприятный эмоциональный фон, развивают умения подражать взрослому, учат вслушиваться и понимать смысл речи, повышают речевую активность ребенка. Речь становится более четкой, ритмичной, яркой. Развивается память ребенка, так как он учится запоминать определенные положения рук и последовательность движений. У ребенка развивается воображение и фантазия. Овладев всеми упражнениями, он сможет «рассказать руками» целые истории. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развита память, внимание, связная речь.

В дошкольном возрасте важно развивать механизмы необходимые для овладения письмом, создавать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости. Но в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму. Умения выполнять мелкие движения с предметами развиваются в старшем возрасте. Именно к 6-7 годам в основном заканчивается созревание соответствующих зон головного мозга, развитие мелких мышц кисти, поэтому уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать, писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ткаченко Т.А., Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. - М.: ЭКСМО, 2010.

2. Сухомлинский В.А., Избранные педагогические сочинения в 3-х т. Т.1 / Составители: О.С. Богданова, В.З. Смаль – М.: Педагогика, 1979 г. - 560с.
3. Бехтерев В.М. Объективная психология. - М.: Наука, 1991.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ ДРАМАТИЗАЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НАРОДНОЙ КУКЛЫ

Носкова Т.Н.
МДОУ «ЦРР - детский сад «Тополек»
Серебряно-Прудский район, п. Успенский

Проблема формирования речевых способностей дошкольников становится все более актуальной в работе нашего учреждения. С целью повышения результативности развития речи детей, педагоги используют в работе разнообразные методы и приемы. Интересным, познавательным приемом считаем внедрение в игровую деятельность народных кукол, сделанных с участием детей. Любая игрушка мотивирует ребенка на её обыгрывание, а игрушка, сделанная вместе с педагогом, родителями, повышает мотивацию во много раз. Народная кукла побуждает ребёнка к речевой активности, способствует оживлению героев в играх, а особенно, в играх драматизациях. Внедрение народной куклы в работу с малышами ориентирует педагогов на необходимость оснащения предметно-пространственной среды различными атрибутами, необходимыми для организации игровой деятельности. Детям нравится играть с куклами, сделанными из различного материала, качать их в зыбках, колыбельках, петь им песенки, колыбельные. А это способствует обогащению их речи, воспитанию интереса к народной культуре.

С желанием дошкольники обыгрывают народные куклы в играх драматизациях по сказкам, потешкам, да и просто по выдуманным историям. Чтобы дети заиграли, необходимо наполнить развивающую среду не просто куклами, но и сопутствующими игрушками и игровым материалом с учетом возраста детей и требований ФГОС. Осуществление этой задачи возможно при активном взаимодействии с родителями. Включение родителей в процесс изготовления народных кукол - пеленашек, мартиничек, крупеничек, дает

возможность родителям не просто развивать мелкую моторику малыша, но и его речь, фантазию, способствует укреплению семейных отношений. Игрушки, изготовленные родителями, формируют у ребенка повышенное чувство бережливости к ним, а также гордости за близкого человека.

Игрушки - самоделки, игровые атрибуты побуждают детей к организации самостоятельных игр, развивают мир детской фантазии. Так зыбки - колыбельки помогают обогатить речь детей колыбельными песенками, сказочными оборотами. С желанием мальчишки и девчонки используют в драматизации сказок макеты колодца, избы, огорода, различные самодельные театры: на платформе по сказке Гуси - лебеди, рукавичка с встроенной декорацией, берестяная коробочка, грибок-теремок, театр на ложках, театр на палочках из народных кукол и др.

Применение самодельных театров, различных атрибутов, помогает в обыгрывании не просто знакомых народных сказок, но и побуждает ребят к сочинительству новых.

Чтобы подвести детей к обыгрыванию кукол по народным сказкам, необходима большая, разносторонняя предшествующая работа: подбор красочных книг по сказкам, беседы по содержанию, рассматривание иллюстраций, прослушивание сказки в записи, прослушивание записи пересказов детей. Эффективным приемом насыщения речи детей являются словесные игры: «Кто в сказке живет», «Чтобы это значило», «В сказке слово молвится», «Скажи какой», «Доскажи словечко», «Что для кого» и др. Посредством таких игр происходит обогащение речи детей сказочными оборотами: «красная девица», «добрый молодец» «уста сахарные», «очи ясные», «шелкова трава», «травушка муравушка», «пригорюнилась». Дидактические игры и упражнения с наглядным материалом «Подбери ткань для праздничного платья кукле», «Собери веночек», домино из героев сказки, «Подбери подружку кукле», «Сказочная карусель», «Говорящий куб», решают задачу обогащения и активизации словаря, помогают в отработке правильного звукопроизношения, грамматического строя речи.

Внедрять элементы драматизации с использованием народных кукол эффективно уже в раннем возрасте. Так, рассказывая детям потешку «Солнышко, ведрышко», воспитатель предлагает показать малышам как детки – «куколки колокольчики» пляшут на солнышке. Играя с куклами, дети проговаривают потешку вместе с педагогом,

запоминают её. Знакомство с сказочными героями помогает в работе по звукопроизношению: колокольчик звенит динь-дон, девочка говорит ау-ау, мышка пищит пи-пи и т.д. Для повышения интереса и результативности в звукопроизношении хорошо обыгрывать действия с куклами. Вслушиваясь в слова сказки, малыши хлопают в ладоши, притоптывают, приплясывают, подражают голосам животных, проговаривают знакомые слова, подпевают песенки.

Для детей 4-5 летнего возраста характерно сохранение более продолжительного интереса к действиям с сказочными героями. Ребятам становятся интересны и близки другие куклы: куколка - птичка, Пасхальная голубка, Отдарок на подарок, кукла на палочке. Они с желанием участвуют в изготовлении этих кукол. Сами отбирают ткань для своей куклы, определяют на ощупь её свойства, цвет и называют их. Кукла, изготовленная из ткани по технологии изготовления народной куклы, затем «оживает» в руках детей. Они делают ей наряд, подбирают головной убор, сарафан, рисуют лицо, т.е. создают определенный образ, характер, который малыш закладывает в образ своей изготовленной игрушки.

Постепенно героев в сказках заменяют народные куклы. Так в сказке «Репка» роль бабки исполняет кукла столбушка, а внучки - кукла колокольчик или крупеничка. Уже в этом возрасте педагоги учат детей вводить в сказку новых героев, придумывать им действия. В сказке на новый лад «Колобок» главный герой встречает в лесу не лесных жителей, а волшебных птичек куколок, девочку «Колокольчик», которая учит всех петь песенку: «Динь-дон, дили-дон, что за звонкий перезвон...».

В старшем дошкольном возрасте педагоги продолжают применять различные приемы, направленные на развитие воображения детей, их словотворчество. Дети с большей самостоятельностью обыгрывают сказки с включением народных кукол, стараются выразить образ героя через интонацию, мимику. При подготовке к показу сказки воспитатели обращают внимание детей на образный язык сказок, присказки, зачины и концовки, приемы повторности, их схожесть. Так, в новом сюжете по сказке «Морозко», ребята непринужденно упражняются в звукопроизношении при повторении определенных словосочетаний, придуманных скороговорок: «Мчатся сани быстро, быстро, по дороге снег искрится», «Пусть сани едут сами», «Подарю тебе шубу соболиную».

Использование креативного подхода при обыгрывании сказки, позволяет успешно соединить творческую индивидуальность каждого ребенка в общей работе коллектива. Особенно ярко это можно проследить при драматизации сказки «Красная шапочка» на новый лад. Педагог предлагает каждому ребенку дома придумать свою сказку с главными героями, записать ее и оформить книжку с рисунками к своей сказке. Истории получаются самые разнообразные: к больной бабушке приходит доктор Айболит, который дает волку витамин доброты, куколка «Колокольчик» (девочка) и куколка «Веснянка» веселят злого волка своими песнями и он им помогает быстро найти дорогу к бабушке. При подготовке спектакля по сказке «Красная шапочка» дети придумывают пословицы, поговорки и включают их в содержание сказки: «Правильно мне матушка говорила, не верь ушам своим, а верь глазам своим», «Вот так всегда бывает, добро зло побеждает».

Проблемные ситуации, в которые попадают сказочные герои, мотивируют детей на поиск путей выхода из них, развивают их инициативность, находчивость, умение согласовывать слова с действиями. В процессе совместной творческой речевой деятельности ребята стараются интересно рассказывать и заинтересовать слушателя, а это помогает им стать общительнее, преодолеть застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Не зря в народе молвится: «Уметь общаться - в счастье купаться».

Работу по организации игр драматизаций мы строим при тесном сотрудничестве с родителями. Педагоги привлекают семьи к участию в различных конкурсах, выставках, развлечениях. Вечерами, выходными взрослые вместе с детьми, делают разных кукол: народных и авторских, по сказкам, по своему выбору, таких как петушок, сивка-бурка, баба яга, сестрица Алёнушка и др. а потом включают их в показ сказок собственного сочинения, которые дети обязательно показывают вместе с своими членами семьи на сказочных вечерах, конкурсах авторской сказки, или малышам. Сочинительство и обыгрывание сказок совместно с родителями не просто развивает речь малыша, но и дают возможность расширить его знания в разных областях. Так в сказке «Колобок», сочиненной в семье Насти Ф, ребенок закрепляет знания о сезонных работах на огороде - надо не по лесу гулять, а дедушке и бабушке в огороде помогать, народных примет, а также правилах взаимопомощи.

Системная, многоплановая работа по использованию народных кукол в игре драматизации улучшает показатели в развитии диалогической и монологической речи дошкольников, обогащает их словарь сказочными оборотами, развивает «...инициативу, самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении...» [1, С.91], творчество, уверенность. Даже самые застенчивые и плохо говорящие дети в сказках перевоплощаются в образ любимого героя, выражают свои эмоции. Применение народных кукол -самоделок в играх драматизации помогает в освоении детьми целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства, определенных ФГОС ДО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. – М., 2014.

СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Понамарева Т.П., Резванова О.О.
Омский государственный педагогический университет
г. Омск

Дошкольный возраст - это тот возраст, который вносит значимый вклад в развитие ребенка. За дошкольные годы ребенок приобретает много того, что определяет его как личность.

В старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать свое «Я», свою активность, деятельность, пытается объективно оценивать себя. Дошкольник учится в определенных условиях управлять своим поведением и деятельностью, предвидеть её результат и контролировать процесс.

Старшего дошкольника характеризует активная деятельностная позиция, готовность к спонтанным решениям, любопытство, постоянные вопросы к взрослому, способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, стойкая мотивация достижений, развитое воображение, настойчивость. Инициативность связана с любознательностью,

пытливостью ума, изобретательностью, способностью к волевой регуляции поведения, умение преодолевать трудности [1].

Познавательльно-исследовательская деятельность старшего дошкольника имеет сложную структуру. В ней выделяются: мотивационный компонент, связанный с интересом, желанием ребенка вести исследовательский поиск решения проблемы и проявлением настойчивости в достижении цели; содержательный компонент, связанный с представлениями о возможных способах и средствах осуществления исследовательского поиска решения проблемы; операциональный компонент, отражающий опыт практического использования дошкольником исследовательских умений для решения проблемы в процессе экспериментирования [2].

Структура познавательльно-исследовательской деятельности рассматривалась авторами М.А. Ивановой, Н.А. Леонтьевым и другими.

М.А. Иванова, рассматривая особенности формирования познавательльно-исследовательской деятельности, обращает внимание на её структуру. Автор предлагает такую структуру познавательльно-исследовательской деятельности старшего дошкольника:

- ориентировка (выделение предметной области осуществления исследования);

- проблематизация (определение способов и средств проведения исследования);

- планирование (формулировка последовательных задач исследования, распределение последовательности действий для осуществления исследовательского поиска);

- эмпирия (сбор эмпирического материала, постановка и проведение исследования, первичная систематизация полученных данных);

- анализ (обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных);

- рефлексия (соотнесение собственных выводов с полученными выводами, с процессом проведения исследования, с существующими ранее знаниями и данными) [3].

А.Н. Леонтьев рассматривая структуру познавательной деятельности, выделяет в ней следующие компоненты: цель, мотив, содержание, предметные действия, способы и результат.

Познавательная деятельность начинается с исследовательской, основное значение которой заключается в обследовании изучаемого

предмета, в получении разнообразной информации, необходимой для решения различных практических задач, которые он ставит перед собой [4].

Цель деятельности является важнейшим компонентом ее структуры. Для педагогического процесса характерно, что цель обычно задается извне и должна соответствовать общественно значимым требованиям.

Цели познавательной деятельности могут быть различными. Это может быть познание нового либо установление связей неизвестного с известным, либо создание новых образов, понятий, объектов, применение новых, оригинальных приемов и способов в деятельности при решении практической или интеллектуальной задачи.

В качестве мотивов познавательной деятельности выступают разнообразные психические состояния, которые побуждают человека получать информацию как о внешнем мире, так и о самом себе. К таким побуждениям могут относиться следующие: стремление исследовать окружающий мир, желание удовлетворять любопытство и любознательность, проявление интереса и увлеченности, потребности реализовывать когнитивную установку.

Мотивы являются определяющими движущими факторами возникновения, избирательности, направленности, продолжительности и устойчивости познавательной деятельности. Существуют так же специфические и неспецифические мотивы в познавательной деятельности. К специфическим мотивам относятся внутренне обусловленные побуждения, например, любознательность, пытливость, увлеченность и т.д. К неспецифическим мотивам относятся все побуждения, которые вызваны внешними причинами, например, требованиями других людей, стремлением заслужить их поощрение, желанием занять высокий статус в группе и др.

Содержание познавательной деятельности - это ещё один необходимый компонент её структуры. Содержание может расширить соприкосновение личности с внешним миром, содействовать обогащению знаний человека, приобретению им определённого опыта. Если содержание деятельности новое, малознакомое для личности, то это даёт возможности для развития её кругозора, если же содержание деятельности уже знакомо, то для постановки новых задач необходимо углубление деятельности, более свободное, умелое оперирование собственными достижениями. Содержание познавательной деятельности в педагогическом процессе может

определяться рамками программ, наличием определенных требований, которыми закладываются цели деятельности.

Но назначение любой деятельности - «присвоение» содержания этой деятельности конкретным субъектом, результатом которого является преобразование действительности.

Предметные действия, те действия, которые определяются частными

задачами, и являются не менее значимым компонентом деятельности. Эффект деятельности для развития личности определяется тем, какая задача поставлена, кем она ставится, ориентирует ли эта задача на повторение прежнего опыта либо требует нового действия на более сложной основе. Обучение должно содействовать оптимальному развитию личности посредством постоянно усложняющихся задач, перевода предметных действий детей на ступень более высокую, включения в них возможности более широкого плана использования сенсомоторных, интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов.

При этом нужно помнить, что для каждого из предметных действий

требуется положительная мотивация, без которой оно не принесёт желаемого эффекта и не решит поставленных задач.

Но операционная сторона деятельности не исчерпывается предметными действиями. Обязательным компонентом её является инструментарий, необходимый для совершения предметных действий. Этот «инструментарий» носит различные названия (способы, операции, умения). Наличие операции, умения является необходимым для того, чтобы деятельность могла состояться, без них нельзя решить поставленные задачи, совершить предметные действия.

Завершается любая деятельность результатом. Он является показателем развития знаний и умений личности, как для окружающих, так и для неё самой, что, даже более значимо. Результатом определяется оценка и самооценка личности, статус личности в коллективе [4].

Все это вносит вклад в развитие личности, её побуждения, устремления. Таким образом, деятельность является источником развития личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мокеева, Т. Формирование творческих способностей дошкольников / Т. Мокеева, И. В. Кузьменко // Успехи современного естествознания. – 2013. – №10. – С. 179-180.

2. Киреева, О. В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании / О. В. Киреева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 73. – С. 83-87.

3. Иванова, М.А. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольника / М. А. Иванова.– М.: Сфера, 2010. – 69 с.

4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 238 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОО

Рожкова М.В.

МДОУ детский сад №3 «Рябинка»

Коломенский р-н, д. Губастово

В эпоху современных технологий мы стараемся быстро учиться новому.

Научный и технический прогресс вошел в нашу жизнь стремительно. И нам, чтобы успеть, приходится совершенствоваться, быстрее осваивать материал, обрабатывать его для того чтобы он стал доступней детям, понятней, родней, ближе. Многие изменилось и педагогической деятельности. Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека.

Инновационные технологии в ДОО направлены на создание компонентов и приёмов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса. Для этого воспитатели в ДОО разрабатывают отличные от других дошкольных учреждений новейшие модели по воспитанию, интеллектуальному развитию

детей. В своей деятельности воспитатели используют такие инновационные технологии как:

1. Здоровьесберегающие технологии
2. Проектная технология
3. Информационно-коммуникативные технологии
4. Личностно-ориентированные технологии
5. Игровые технологии

У каждой технологии есть ряд своих требований:

1) Концептуальность, так как воспитательный процесс должен основываться на определенной научной концепции.

2) Системность- целостность, логичность, должны обладать признаками характерными для технологии.

3) Управляемость – воспитатель должен корректировать в ходе воспитательного процесса те или иные моменты воспитания, обучения.

4) Воспроизводимость – возможность повторения любым педагогом предложенной технологии.

Все инновационные технологии, которые используются в ДОО, должны соответствовать этим требованиям.

Перейдём к самим инновационным технологиям:

1. Здоровьесберегающие технологии формируют у ребенка навыки по ведению здорового образа жизни. Эти технологии зависят:

- 1) от профиля дошкольного учреждения
- 2) времени нахождения детей в ДОО
- 3) программы, по которой работают воспитатели в ДОО
- 4) педагогического профессионализма
- 5) показателей общего состояния здоровья детей посещающих ДОО

2. Проектная технология осуществляется вместе (воспитатель + дети), целью которой является получение знаний, прочно закрепляющихся в подсознании ребёнка.

Виды проектов:

1) «Игровые» - занятия, которые проводятся в группе в форме игры, танцев, увлекательных развлечений.

2) «Конструктивные», направленные на то, чтобы научить ребенка создавать собственным трудом полезные предметы: построить скворечник, посадить цветок и др.

3) «Экскурсионные» - проекты, целью которых является всестороннее и многогранное изучение окружающего мира и социума.

4) «Повествовательные», посредством которых детишки учатся объяснять свои чувства и эмоции при помощи речи, вокала, письма и т. д.

3. Информационно-коммуникативные технологии способствуют, через принцип наглядности, развитию логического мышления, памяти, заинтересовать ребёнка и помочь запомнить ему новую информацию, а затем обсуждать полученные знания с другими детьми и воспитателем.

4. Личностно-ориентированная технология ориентирована на индивидуальность, на личность ребёнка, на его таланты и способности, таким образом, учебно-воспитательный процесс, строится так, чтобы у детей появилась уверенность в своих силах, знаниях и умениях. « Не рядом, не над ним, а вместе!» изучение окружающего мира, формирование знаний, умений и навыков.

5. Игровая технология. Игра – ведущий вид деятельности ребенка. В игре он развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики. В зависимости от ребенка, воспитатель подбирает обучающие игры, для того чтобы полнее раскрыть его таланты.

Именно игра позволяет скорректировать возникающие возрастные проблемы и сложности в отношениях. Без игры жизнь ребёнка невозможна!

Игровая образовательная технология в детском саду – это способ организации деятельности детей в воспитательно-образовательном процессе. Главные черты игры:

- ✓ свободная развивающая деятельность
- ✓ творческий импровизированный активный характер
- ✓ эмоциональная приподнятость деятельности
- ✓ наличие правил, содержания, логики и временной последовательности развития.

Из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод: применение инновационных технологий в современном образовательном процессе, существенно облегчает трудозатраты по ведению документации воспитателя, а значит, оставляет больше времени для работы с воспитанниками. Для детей это повышение

интереса к занятиям, и именно этот ресурс необходимо использовать для активизации воспитательной работы в новых условиях. Основным фактором, обеспечивающим эффективность воспитательного процесса. Используя новые, увлекательные для нового поколения технологии, можно обеспечивать эту включенность.

В связи с введением инновационных технологий в ДОО отмечается положительная тенденция повышения грамотности воспитателей, самообразования педагогов, их стремление и способность применить свои умения и знания на практике.

Инновационные технологии обеспечивают воспитателю возможность для информационной поддержки, иллюстрирования, использования разнообразных упражнений, экономии времени и материальных средств, расширения образовательного пространства ООД, возрастание мотивации к учебе. Инновационные технологии в ДОО содействуют гармоничному развитию самодостаточной личности, уверенной в своих силах, избавленной от комплексов, которые в значительной степени мешают прохождению воспитательно-образовательного процесса.

Благодаря использованию инновационных технологий у детей наблюдается: концентрация внимания, включение всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной, более быстрое и глубокое восприятие излагаемого материала, повышение интереса к изучению предмета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ / Ю. В. Атемаскина. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
2. Бородина О.Н. Методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов дошкольного образования / О. Н. Бородина // Учитель Кузбасса. – 2014. - № 1 – С.8-11.
3. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: Методическое пособие. - М.: Мозаика-Синтез, 2006-2010.
4. Интернет-ресурс <http://fb.ru/article/166252/innovatsionnyie-tehnologii-v-dou-sovremennyye-obrazovatelnyie-tehnologii-v-dou>
5. Комарова Т.С. Комарова И.И. Информационно-коммуникационные технологии в ДОУ: Методическое пособие. - М.: Мозаика – Синтез, 2011.

6. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования/Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой.-3-е изд., испр. и доп.-М.:Мозаика-Синтез,2015.-368с.

7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А. П. Панфилова. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. -192 с.

8. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник / П. И. Пидкасистый. – М., 2006. – 608 с.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

Токарева Е. В.

МБДОУ № 46 «Орленок», г.о. Коломна

Нравственное воспитание дошкольников – сложный процесс формирования убеждений и системы ценностей ребенка, реализуемый посредством определенных методов, к которым относятся: убеждение, беседа, побуждение к действию, взывание к сочувствию и сопереживанию, поощрение и наказание [3, С.102]. В дошкольном возрасте ребенок еще не осознает, что такое хорошо, а что такое плохо, однако он максимально открыт для эмоционального восприятия ситуации.

Нравственное воспитание призвано стимулировать проявление внутреннего поощрения (самого себя) и внутреннего лишения (наказания - самовольного отказа от поощрения, блага). Основные средства нравственного воспитания: игра, сказка, творческое задание, труд, человеческая деятельность, природа, общение со сверстниками и со взрослыми [2, С.226].

«Преимущество игры по сравнению с другими средствами воспитания заключается в том, что она является «школой воспитания добрых чувств в действии». Л. С. Выготский [1, С.31].

Игра оказывает огромное влияние на личность ребенка. Она как важнейшая деятельность детей есть великолепная форма организации их жизни. Там, где дети много играют, они растут более организованными, дисциплинированными. Через игру можно влиять на поведение ребенка, его отношения с детьми. Но следует помнить,

что игра воспитывает только тогда, когда в основе имеет нравственное содержание. Одно дело, если малыш отображает в игре заботливое отношение к игрушке, другое, если в той же игре грубо обращается с ней.

Организуя игровую деятельность детей, мы заботимся о том, чтобы она была содержательной и воспитывающей.

Наш детский сад работает по комплексной вариативной программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

В своей работе с детьми я использую методику Н.Ф. Губановой «Развитие игровой деятельности», технологию М.Д. Маханевой «Игровые занятия с детьми от 1 до 3 лет».

В группе, наблюдая за играми детей, вижу, что малыши в начале года часто ссорятся из-за игрушек, не уступают их друг другу. Многие дети плохо обращаются с игрушками: держат кукол за волосы, бросают игрушки на пол, ломают.

Как научить детей беречь игрушки, быть чуткими, внимательными друг к другу, как воспитать добрые чувства в раннем возрасте?

Свою работу мы начали с создания благоприятных условий для игр, приобрели необходимые игрушки, продумали и правильно расположили игровые зоны, организовали их таким образом, чтобы детям было в них удобно играть. Игрушки разместили по видам игровой деятельности. Познакомили детей с местом хранения игрушек. Способ хранения целесообразный и доступный детям: ребенку удобно достать и убрать игрушку после игры. Очень важно, чтобы места для игрушек были постоянными. Это позволяет детям самостоятельно находить нужную игрушку, уменьшает возможность возникновения конфликтов. Постепенно мы приучаем детей к бережному отношению к игрушкам и порядку, усваивая правила: «Каждой игрушке – свое место», «Прежде, чем взять игрушку, убери ту, с которой играл раньше». Только при систематическом внимании со стороны педагогов можно сформировать игровые умения и навыки.

Игры с куклой имеют особое значение для нравственного воспитания. В игре с куклами мы систематически упражняем детей в проявлении добрых чувств. С большим интересом прошла игра «Разбудим куклу». В этой игре мы уделяли внимание воспитанию у детей таких чувств, как нежность, заботливость. Через игру «Катя

заболела» можно воспитать в детях сочувствие, бережное отношение к больному, при этом научить детей ласково обращаться с куклой, сочувствовать ей.

В результате проделанной работы добрые чувства детей становятся личностно присвоенными и распространяются на отношения с игрушками и с детьми. Малыши научились убирать за собой игрушки. Сейчас они не разбрасывают их и, прежде, чем взять другую, убирают ту, с которой играли раньше. Поиграв, без слез уступают другому ребенку. Они говорят: «Поиграю немножко и тебе дам». Дети реже ссорятся. Если малыш во время игры обидел кого-то, то старается быстро успокоить плачущего ребенка, утешить обиженного, при этом испытывает чувство жалости, сострадания к боли другого малыша. Это говорит о формирующихся у ребенка гуманных чувствах.

Воспитание человечности, отзывчивости, чуткости к окружающим – задача, которую общество должно решать с самого раннего возраста, и она является основой нравственного развития личности.

Как же развивать в ребенке отзывчивость, как сделать его добрее? Как сделать этот стихийный процесс целенаправленным?

Одним из возможных путей контролируемого и целенаправленного эмоционально-нравственного развития ребенка лежит через художественную литературу, и особенно через сказку.

При чтении и разыгрывании сказок особым успехом пользуются сюжеты, в которых идет речь о взаимовыручке, восстановлении справедливости («Заюшкина избушка», «Кот, петух и лиса»), торжестве правды над обманом («Козлята и волк»).

Сказка не дает прямых наставлений детям – «слушайся родителей», «уважай старших», «не уходи из дома без разрешения», но в ее содержании заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки.

В раннем возрасте в нравственном воспитании детей важное значение имеет развитие интереса к сверстникам и общению с ними, поэтому мы

проводим совместные игры («Прятки», «Догонялки»). Такие игры радуют детей и вызывают доброжелательный интерес к сверстникам.

Так же в своей работе показываем детям инсценировки с игрушками, рассказываем небольшие сказки, читаем стихи, в которых

в привлекательном для детей виде раскрываются воспитываемые положительные формы поведения.

Таким образом, ведущая роль в формировании нравственных эмоций у детей раннего возраста принадлежит практическим методам приучения и упражнения детей в правильных поступках.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский Л.С. , Умственное развитие детей в процессе обучения. М.Л. Учпедгиз,1935.с 31.

2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений 3-е изд., испр. и доп. М.: издательский центр Академия, 2001. – С. 238

3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Педагогика, 1992.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ФГОС ДО В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Хотенцева И.А.

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

С введением Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольном образовании и общей гуманизацией воспитания и образования ведущей целью воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении является создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства. Данная цель предполагает ряд задач, решаемых в дошкольный период: формирование основ базовой культуры, всестороннее развитие психических и физических качеств, а также подготовка к жизни в современном обществе, то есть социализация и индивидуализация личности ребенка в возрасте от 2 месяцев до 8 лет. Поэтому усилия педагогов должны быть направлены на формирование гармонично развитой личности, максимально реализующей свой потенциал, вхождение ребенка в мир социальных отношений, открытие и презентацию своего «Я» социуму. Выдвинутые цель и задачи

достигаются в пяти основных образовательных областях: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие, которые в зависимости от возраста реализуются в определенных видах деятельности: непосредственное эмоциональное общение со взрослым, манипулирование с предметами, игровой, трудовой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, художественно-эстетической деятельности и др.

Музыкальное воспитание в детском саду является одним из основных, поскольку музыка как вид искусства наиболее полно воздействует на эмоциональную сферу человека, а ребенок в дошкольном возрасте наиболее открыт для эмоционального взаимодействия с внешним миром в силу возрастных психологических особенностей. Таким образом, музыка оказывает ничем не заменимое воздействие на развитие личности ребенка: формирует эмоциональную сферу, вводит через музыкальную деятельность в социально-культурные отношения, совершенствует мышление, способствует проявлению творческой индивидуальности, формирует чуткость к красоте в искусстве и жизни.

Музыкальное воспитание в детском саду – это организованный педагогический процесс, сложившийся в 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, развлечений, праздников).

Важными условиями реализации ориентиров на социализацию и индивидуализацию ребенка в дошкольном образовательном учреждении является принцип интеграции образовательных областей 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, праздники, досуговую деятельность.

Процесс интеграции образовательных областей 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 дошкольного возраста игра занимает одно из ведущих мест, то она становится основным, ведущим видом деятельности в организации различных форм воспитательно-образовательного процесса и музыкального воспитания, в частности, а также средством индивидуализации и 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 освоения требований программы по развитию 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. Чтобы игра была успешно усвоена детьми, музыкальный руководитель перед занятием должен объяснить игру воспитателю. На занятии оба педагога помогают детям понять правила игры. Сначала они участвуют сами в этой игре, а затем дети могут играть без участия педагогов, но под их наблюдением и контролем.

При организации самостоятельных игр воспитатель является инициатором проведения игры в группе, на прогулке или в другие режимные моменты. Впоследствии дети могут самостоятельно играть и без помощи педагога, выбрав ведущего среди своих товарищей. 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 дошкольных образовательных учреждений 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, реализация основной цели дошкольного образования и его приоритетных направлений – социализации и индивидуализации личности ребенка – в музыкальном воспитании в дошкольных учреждениях может быть решена посредством интеграции видов искусств, согласно образовательной области художественно-эстетического развития, других образовательных областей в процесс музыкального воспитания, 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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А. Г. Гогоберидзе, В.А.Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
2. Деркунская В.А. ФГОС дошкольного образования о музыкальном развитии ребенка // Справочник музыкального руководителя. – №2, 2014. – С. 4-9.
3. Методика музыкального воспитания в детском саду: Дошк. воспитание/ Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Л.Н. Комиссарова и

др.; Под ред. Н.А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.: нот.

4. Рот З. Музыкально-дидактические игры для детей дошкольного возраста: Пособие для музыкальных руководителей. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 64 с.

5. ФГОС дошкольного образования. Режим доступа: <http://www.e-osnova.ru/journal/18/>

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ НРАВСТВЕННО - ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ФГОС

Хромова С.А.
МДОУ детский сад № 51
«Солнышко», г. Подольск

*«Человеку нельзя жить без Родины,
как нельзя жить без сердца».*

К. Паустовский

Проблемой патриотического воспитания интересовалось общество во все времена. В наш компьютерный век особенно актуально воспитание у детей таких качеств, как сострадание, милосердие, чувства собственного достоинства, толерантности, уважения к старшим, осознания себя частью окружающего мира. В современном агрессивном обществе зачастую отсутствует преемственность поколений, приобщающая детей к культуре и традициям своей нации, своей родины, своего края, а иногда даже своей семьи.

Только при создании системы нравственно-патриотического воспитания совместно с педагогами, семьи и социумом возможно наследование патриотических, нравственных, эстетических ценностей родной культуры в дошкольном детстве. Именно в этом случае любовь к Отчизне в старшем дошкольном возрасте станет потребностью участвовать во всех делах на благо семьи, детского сада, родного города. Это позволит ребёнку самому стать субъектом деятельности, что приведёт к развитию главных психических свойств ребёнка, его личности в целом. В связи с этим в содержании ФГОС отмечается важнейшая необходимость активации процесса

воспитания патриотического] русского языка С. И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой: «Патриотизм – преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [1, С.496].

В настоящее время в педагогике патриотизм определяется как «социально-политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, заботу о её интересах и готовность к её защите от врагов» [2, С.109].

Во времена Советского Союза патриотизм был тесно связан с политической идеологией, так как его основу составляет отношение к государству, к нации, к другим странам. В этот период вопросами воспитания патриотизма были посвящены работы Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

В педагогической теории В.А. Сухомлинский считает, что сущностью человеческой жизни является любовь к Отечеству. «Сердцевина человека – любовь к Отечеству закладывается в детстве... Ребёнку, подростку не просто приятно, когда добро торжествует. Торжество добра, красоты, истины – это для него личное счастье [3]. И так как дошкольное образование является первой ступенью общего образования, то задача детского сада сформировать у подрастающего поколения представление об окружающем мире, отношении к малой Родине, своему Отечеству, а также желание сохранить, приумножить богатство своей страны.

Таким образом, основными задачами нравственно-патриотического воспитания дошкольников является:

- формирование гражданственно-патриотического становления и чувство сопричастности к семье, городу, родному краю, культурному наследию своего народа;
- воспитание чувства собственного достоинства у ребёнка как представителя своего народа;
- воспитание толерантного отношения к представителям другой нации;
- воспитание патриотизма и чувства гордости за свою страну, край.

Для достижения данных задач в муниципальном дошкольном образовательном учреждении центре развития ребенка – детском саду №51 «Солнышко» города Подольска вводятся и используются в воспитательно-образовательном процессе новые, разнообразные методы и приемы нравственно-патриотического воспитания,

применяются наиболее эффективные, интересные и результативные формы работы с детьми –

- прогулки;
- экскурсии;
- наблюдения;
- объяснения, побуждающие детей к различной деятельности (игровой, словесной, продуктивной и др.)

Используется комплекс средств (ближайшее окружение, изобразительная деятельность, музыка, рукотворный мир народных промыслов) в целях формирования у детей личностного отношения к родному городу, к современной действительности.

Отдельное направление нравственно-патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание. Работа по данному направлению организуется как интеграция различных видов деятельности. Это встречи, изучение традиций воинской доблести и славы России, истории и героического прошлого родного края.

И конечно, самым торжественным и волнующим моментом является праздник посвященный Дню Победы. Это событие оказывает наибольшее влияние на воспитание патриотических чувств детей.

Россия многонациональная страна. Но для того, чтобы почувствовать себя сыном или дочерью своего народа, необходимо ощутить духовную жизнь своего народа, её историю и культуру как, свои собственные. «Русский народ не должен терять своего нравственного авторитета среди других народов – авторитета, достойно завоёванного русским искусством, литературой. Мы не должны забывать о своём культурном прошлом, о наших памятниках, литературе, языке, живописи...народные отличия сохраняются и в XXI веке, если мы будем озабочены воспитанием души, а не только передачей знаний» (Д.С. Лихачев) [4].

В работе детского сада по нравственно-патриотическому воспитанию широко используются все виды фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки и т. д.), проводятся народные праздники. В народном творчестве как нигде сохранились особенности русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, верности. Знакомя детей с народным творчеством тем самым приобщая их к общечеловеческим нравственным ценностям.

Не остается без внимания и экологическое воспитание дошкольников, так как природа – один из важнейших факторов народной педагогики. Она не только среда обитания, но и родная сторона, Родина. Любовь и преданность к Родине формируется с признательности красоты родных мест, с любви к природе. Патриотизм воспитывается в постоянном общении с родной природой, в широком знакомстве с социальными условиями жизни народа. Только, прививая любовь к родному краю, можно вырастить патриотов страны.

Для формирования представлений о природе используются разнообразные формы и методы: тематические занятия, беседы, наблюдения окружающего мира, уход за растениями, целевые прогулки, опытническая деятельность, экологические игры, чтение художественной литературы, рассматривание репродукций картин, слушание музыки, разучивание стихов, песен, викторины, создание проблемных ситуаций.

Воспитывая у детей сочувствие и сострадание к окружающей природе, тем самым ненавязчиво учим любить окружающий мир, Родину, болеть всей душой за родной дом, семью, народ.

Даже покидая родные места на долгие годы, человек вспоминает их с теплом и с гордостью рассказывает о красоте и богатстве родного края.

Уделяя большое внимание нравственно-патриотическому воспитанию, дети нашего детского сада возраста уже начинают понимать, что может сделать каждый человек, чтобы этот мир стал лучше, краше, чище. В процессе различной деятельности дети познают, как нужно беречь наш мир. В игровой форме дети приобретают знания, умения и навыки того, как должен себя вести человек, чтобы ему хорошо жилось в этом мире с другими людьми.

В процессе нравственно-патриотического воспитания стараемся пробудить в детях чувство гордости за русских людей, давших миру великих полководцев и мыслителей, освободителей мира от фашизма и первопроходцев космоса.

У России великое прошлое и воспитывая любовь и гордость в наших детях великое будущее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка/Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова – 4-е изд. – М.: ИТИ Технологии, 2008 – 944 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия в 2 т. Т.2. – М., 1998.
3. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. Молодая гвардия. – М., 1980, 175с.
4. Лихачёв Д.С. Письма о добром- 4 изд. СПб, 1994. - 232с.
5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников/Под ред. А.М. Виноградовой. – М., 1991.
6. Жариков А.Д. Растите детей патриотами. М., 1980 .192 с.
7. Жуковская Р.И., Виноградова Н.Ф., Козлова С.А. Родной край, М., 1990. 172 с.
8. Знакомим детей с малой Родиной. Полякова Т. В. <http://ap2004.alledu.ru/document/380/839>

РАЗДЕЛ III. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, РАЗВИТИЯ

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

Гарькина А., Китаева А., Пятаева Н., Хлебникова А.
ПГУ, ПИ им. В.Г.Белинского, г. Пенза

Главное требование, которое сегодня предъявляется к системе начального образования, направлено на реализацию деятельностного подхода: дети должны быть вовлечены в различные виды деятельности, среди которых одно из ведущих мест отводится коммуникативной деятельности.

Программы обучения часто предусматривают поэтапную отработку интеллектуальных умений по системе П.Я.Гальперина. В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предлагаем рассмотреть возможности формирования универсального учебного действия «рассуждения», так как оно является основным и в процессе решения нестандартных задач, и в системе коммуникативных действий. Нами был разработан и апробирован возможный вариант решения нестандартной задачи с целью формирования коммуникативных умений у младших школьников, соответствующий этапам формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В рамках дня науки, который проходил 30 апреля 2015 года в МОУ СОШ №69 мы провели урок по работе с нестандартной задачей, направленный на развитие коммуникативных универсально учебных действий у младших школьников.

Проиллюстрируем проделанную работу (фрагмент урока), опираясь на теорию П. Я. Гальперина.

Учащиеся 4-х классов были поделены на 4 группы. На столе у каждой группы нестандартная задача [4, 5] и листок с рассуждениями.
Задача.

На дне рождения Вовы ребята играли в игру «Честный, лжец и шутник». Мальчики втайне от девочек распределили роли. Честный должен был говорить только правду, лжец – только ложь, а шутник –

всё, что захочет. Девочки должны были угадать роли ребят, задав только один вопрос. Они спросили: «Кто в центре?» Первый ответил: «Он честный». Второй сказал: «Я шутник». А третий ответил: «Он лжец». Кто кем был?

Согласно теории Гальперина формирование умственных действий проходит по следующим этапам:

1 этап – создание мотивации обучаемого.

На этом этапе у детей задание: познакомиться с задачей, прочесть её и постараться разобраться в ней. Мотивом является интересное задание, с которым должны познакомиться сами дети, а не прочесть учитель. Это вызывает интерес и дети вовлечены в деятельность знакомства с историей.

2 этап – действие по ориентировочной основе.

На этом этапе учащимся даны листочки с готовыми рассуждениями, которые нужно восстановить. У первой и четвертой команд рассуждения о том, кто находится в центре.

Рассуждение 1.

В центре мог быть либо ____, либо ____, либо ____.
Предположим, что в центре честный, тогда он ответил бы, что он ____, а мальчик в центре сказал, что он ____, значит, что он не ____.

Учащиеся восстанавливают рассуждения, коллективно советуясь друг с другом. Вторая и третья команды восстанавливают рассуждения о том, кто кем мог быть.

Рассуждение 2.

Первый не мог быть честным, так как он сказал, что второй ____.
Второй не может быть честным, так как он сказал про себя, что он ____.
Значит, честный - ____, тогда по его словам, мы можем определить, что в центре ____, а первый - ____.

Для подведения итогов второго этапа представители команд выходят к доске и представляют классу свои восстановленные рассуждения. Тут в силу вступает этап контроля. Те команды, чьи высказывания совпали с высказываниями отвечающих, начинают работать в роли «контролёров - помощников». Недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верно или неверно выполнено задание). Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль над правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Поэтому этап контроля присутствовал и в предыдущих этапах, т.к.

работу контролировал учитель, следил за поведением детей, за их работой в группе.

Научить ученика контролировать сам процесс своей учебной работы - значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание. В результате контроля на данном этапе дети оценивают работу товарища и свою собственную.

Следующий этап - выполнение реальных действий (в нашем случае - это самостоятельные рассуждения детей).

На этом этапе работают все команды вместе с учителем. Учитель предлагает рассмотреть все варианты ролей мальчиков в данной задаче. На доску вывешиваются таблички с ролями мальчиков, с помощью которых учащиеся высказывают варианты. Все получившиеся шесть вариантов подвергаются анализу. В результате чего дети начинают рассуждать, уже не по напечатанному образцу, а самостоятельно.

На данном этапе происходит проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования ориентировочной основы действий. В результате проделанной работы, опираясь на теорию П. Я. Гальперина у учащихся поэтапно формируется умственная операция - умение рассуждать.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Истомина Н.Б., Тихонова Н.Б. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе решения логических задач. // Начальная школа. - 2011. - №6. - С.30 - 35.

2. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач. // Начальная школа. - 2014. - №7. - С. 87 - 91.

3. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности. // Начальная школа. 2015. - №8. - С.66-70.

4. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 4 класса общеобразовательных организаций / Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. - 64 с.

5. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Математика и информатика. Внеурочная деятельность. Общеинтеллектуальное направление.

Учимся решать логические задачи: 1,2,3,4 классы. Пособие для учителя. / Смоленск: Ассоциация XXI век, 2015. – 124 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Губанова Н.Ф., Резникова О. В.
ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», г.о. Коломна

Педагогическая деятельность в своей сущности имеет две стороны: воспитательную работу и собственно преподавание. Воспитательная работа связана с проектированием воспитательной среды и руководством различными видами деятельности учащихся, в которых всесторонне и гармонично развивается их личность. Под воспитательным процессом следует понимать целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и учеников, сущностью которого является создание условий для самореализации его субъектов. В итоге цель воспитательного процесса связана с ориентацией школьников на самовоспитание, саморазвитие, самореализацию.

Современная школа осуществляет свою деятельность в сложившихся социально-экономических условиях преобразования и реформ, а также в условиях кризиса общественного сознания, вызванного необычайным информационным бумом во всех областях жизни современного человека. Это способствовало появлению ряда факторов, оказывающих отрицательное воздействие на духовную сферу жизни общества. Безмерная компьютеризация образовательного и жизненного пространства вызвала маниакальное увлечение детей и подростков компьютерными играми, авторитаризм и агрессивность продукции киноиндустрии породили жестокость в юных сердцах, а не готовность к самостоятельным действиям привела к инфантилизму мышления. В этих условиях школа призвана не только и не столько обучать подрастающее поколение, сколько создавать условия для воспитания ценностного отношения к окружающему миру, прививать нравственные ориентиры для способности личности осуществлять свой жизненный выбор.

Идеи воспитывающего обучения давно и прочно разработаны в отечественной и зарубежной педагогической науке и практике в работах И.Ф. Гербарта, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, И.Г.

Песталоцци, К.Д. Ушинского и др. Сформировалось понятие интеллектуальной культуры, с одной стороны, как атрибута жизнедеятельности интеллектуальной элиты общества, а с другой стороны, как показателя качества работы массового образовательного учреждения. В интеллектуальной деятельности проявляются такие качества личности как активность в освоении действительности, стремление преодолевать трудности, быть лидером, помогать слабым, видеть перспективу деятельности, осознавать ответственность за себя и за других и т.д. По мнению Е.Б. Плотниковой, под интеллектуальной культурой понимается продукт духовно-идеальной жизни, отражающейся в поступках, привычках и характере человека, она субъективно управляема и является совокупностью методологической, партнерской, информационно-правовой и рефлексивной культур. Методологическая культура – это культура интеллектуального труда; партнерская культура отражает культуру межличностного взаимодействия в группе, в коллективе; информационно-правовая культура предполагает культуру обращения с продукцией интеллектуального труда; рефлексивная культура показывает уровень культуры критически объективного отношения человека к самому себе [1, С.6].

Доминирующим направлением работы воспитательной работы является помощь в самореализации личности ребенка, формирование доверия ребенка и его семьи к школе, к учителю. В Примерной основной образовательной программе начального образования отмечено, что «реализация ценностных ориентиров общего образования в единстве обучения и воспитания, познавательного и личностного развития обучающихся на основе формирования общих учебных умений, обобщенных способов действия обеспечивает высокую эффективность решения жизненных задач и возможность саморазвития обучающихся».

Генеральной целью воспитательного процесса в условиях личностно-ориентированного воспитания является реализация системно-деятельностного подхода к воспитательной деятельности, где прослеживается взаимосвязь компонентов педагогического процесса, как на уроках, так и во внеурочное время (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного), что приводит к целостному развитию личности учащегося, создает условия для самоактуализации, самореализации, самоутверждения личности учащегося, учителя, родителя. Это

способствует их творческому самовыражению и росту, проявлению неповторимой индивидуальности, гуманизации деловых и межличностных взаимоотношений в коллективе. Необходимо, чтобы в каждой школе была создана воспитательная система как устойчивая социально-педагогическая целостность, определяющая характер отношений между участниками образовательного процесса, объединяющая все их взаимодействия «вокруг общих смыслов, ценностей и целей воспитания» [2, С.247]. Сегодня большое значение придается социализации личности, и часто это связывают с широким толкованием понятия «воспитание». Однако, не следует отождествлять два эти понятия, так как социализация личности может проходить под влиянием не только целенаправленных воздействий, но и стихийных факторов, тогда как воспитание есть всегда специально организованный процесс формирования положительных качеств; именно воспитание может корректировать развитие личности [3, С.15].

Чтобы процесс воспитания в условиях школы проходил успешно для ребёнка, вокруг него должна быть создана атмосфера, в которой ему будет так же хорошо и уютно, как в семье, где его любят, ценят, будут заботиться. Нужно приложить все усилия, чтобы ребёнок, перешагивая порог школы, почувствовал, что в школе его ждут.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Плотникова Е.Б. Воспитывающее обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / Е.Б. Плотникова. – Академия, 2010. – 176 с.
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пос. для студ. высш. учеб. зав./ под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – изд. 3-е, стереотипное. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
3. Методика воспитательной работы: учеб. для студ. учреждений сред. проф. образ. / Под ред. В.П. Сергеевой. – М.: Академия, 2010. – 368 с.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Игнатович В.Г.

УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Смена привычных стереотипов образования в реформируемой школе, существенное изменение в целях и содержании учебно-воспитательного процесса, который сегодня ориентирован на приоритет общечеловеческих ценностей, создание условий для формирования нравственной, социально адаптированной личности, готовой к созидательной творческой деятельности актуализируют проблему формирования гуманистической направленности личности в современных условиях.

Принцип гуманизации образовательной системы требует личностно-ориентированного подхода, предполагающего формирование яркой человеческой индивидуальности, способной к самовыражению, т.е. способной к реализации себя в творческой деятельности.

Из всех видов творческой деятельности младшим школьникам наиболее близка художественная творческая деятельность, ибо она позволяет проявить самостоятельность в реализации знаний, возможность самоутвердиться, познавать окружающий мир и преобразовывать его по собственным законам красоты, самовыразиться в пении, танцах, рисовании, лепке, сочинительстве.

Как и творчество вообще, художественное творчество можно рассматривать как процесс и как результат деятельности. Процессом является и процесс создания, и процесс восприятия произведения. В результате этого происходит создание и самого творца. Если в начале творческого пути формируемое художественное «Я» больше походит на «Я» других мастеров, то позже происходит формирование собственного «Я» юного творца. Этот процесс начинается с подражания. Однако преподнесение чужого опыта в своей интерпретации таит в себе элементы творчества. Создавая художественный образ, школьник стремится максимально наполнить его своим собственным «Я», выражая свою индивидуальность. К сожалению, технология, при которой школьник воспринимается как

объект воспитания, вошла в практику школ довольно прочно. Именно она является основным барьером на пути творческого развития личности.

Для художественной творческой деятельности необходим опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Общение с искусством, участие в художественной самодеятельности способствует развитию младших школьников как субъектов познания других людей, позволяет им развивать эмпатию, творчески постигать внутренний мир другого человека.

Недостаточное присутствие художественной творческой деятельности в жизни учащихся неблагоприятно сказывается не только на творческом и художественном, но и на нравственном и психическом развитии школьника. Одновременно с художественным, которое является частью эстетического, идет и нравственное, и умственное развитие.

Под художественной творческой деятельностью школьников мы понимаем активную деятельность ребенка в сфере искусства по созданию продукта с элементами оригинальности и новизны. Новизна, в данном случае, является категорией относительной. Дети открывают что-то новое для себя, но объективно это уже известно. В художественную творческую деятельность младшего школьника включены: изобразительная, музыкальная, хореографическая, литературная и сценическая.

Существует два основных направления, в которых проявляется художественная творческая деятельность. Первое представляет собой создание нового творческого продукта (рисунка, рассказа или стихотворения, театральной постановки и т.д.). Второе проявляется в исполнении уже созданных произведений. Не только первое, но и второе направление содержит в себе элементы новизны и творчества, проявляющиеся в передаче содержания произведения, ибо художественная творческая деятельность всегда носит преобразующий характер. Содержит в себе элементы новизны и творчества и процесс восприятия художественного произведения: происходит творческая интерпретация, воображение реципиента рисует что-то свое. Процесс восприятия, таким образом, оказывается аналогичным процессу создания и способствует возникновению ситуации творческого самовыражения.

Полученные эстетические впечатления должны приносить детям радость, ибо они оказывают существенное влияние на продукт

художественного творчества. Организация художественной творческой деятельности не должна быть хаотичной или односторонней. В противном случае она не принесет духовно-эстетического наслаждения, не разовьет способность любоваться красотой, являющуюся важным признаком эстетической воспитанности, составная часть которой - способность к художественному творчеству.

Методические ошибки, допущенные в сенситивном периоде для развития желания творить, наносят особенный ущерб и могут способствовать «затуханию» желания быть создателем. А желание это велико, несмотря на то, что, на начальных стадиях, при восприятии художественного произведения мотивы оценки элементарно-эстетические. Часто младшие школьники словесно оценивают лишь героя (или образ), ассоциируя его с собственными прошлыми впечатлениями, а также цветовые сочетания, форму и композиционные приемы. Воздействие художественного воспитания возрастает по мере увеличения степени активности форм и методов общения детей с искусством. Это позволяет развивать у ребенка органичность и естественность восприятия мира.

Младшие школьники испытывают стойкое желание заниматься художественной творческой деятельностью, но с возрастом, как правило, это желание гаснет. Эта динамика является не возрастной неизбежностью, а следствием недостаточно правильной организации учебно-воспитательного процесса.

Детское творчество не нуждается в совершенной технике. Школьнику достаточно иметь инструменты для творчества. Главное - сохранить непосредственность и желание школьника творить, поэтому «натаскивание» юного автора, «насаждение» ему теории или художественных приемов ради конечного продукта могут только погубить в нем стремление к творчеству и искренность, являющуюся основой для не стимулируемой педагогом детской художественной деятельности.

Воспитывая активного созидателя, который явится творцом художественных ценностей и самого себя, необходимо всегда помнить о том, что самое ценное произведение - это творец, грамотный читатель, благодарный реципиент формирующийся в юном авторе.

В детском художественном творчестве, в силу возрастных особенностей субъектов творчества, которые в подавляющем

большинстве не могут достигнуть значительных результатов, доминирующим является процесс. Именно процесс несет развитие, которое со временем позволит ребенку достигнуть необходимых высот. Постановка акцента на результате деятельности является типичной ошибкой современной системы художественного воспитания. В зависимости от особенностей развития растущего конкретного индивидуума, характера стимулирования его творческих способностей и устремлений, условий среды мы можем говорить о более раннем или позднем созревании таланта художника и его воплощении в реальных произведениях искусства.

Для занятия творческой деятельностью необходим определенный уровень знаний и прошлый опыт, которые, реализуясь в деятельности, помогают младшему школьнику подняться на ступень выше в своем развитии. Но между развитием интеллектуальных и творческих качеств нет прямой зависимости. Оригинальностью нередко отличаются работы детей, имеющих невысокий уровень интеллекта. Необходимо стремиться к достижению высокого уровня развития этих двух сторон в единстве.

Наиболее полно выразить свое отношение к окружающему миру ребенок может в художественной творческой деятельности, которая часто требует не столько интеллектуальных, сколько эмоциональных усилий. Эмоции младшего школьника устойчивы и глубоки и дети с большим удовольствием слушают музыкальные произведения. Средствами хореографии и изобразительного искусства передают услышанное в музыке и свое собственное настроение. При этом возможны различные варианты синтеза. Желание ребенка выразить свои эмоции и чувства - сильный стимулирующий фактор, позволяющий активно включаться в художественную творческую деятельность.

Именно через художественную творческую деятельность, возбуждая и активизируя эмоциональную сферу младшего школьника, следует начинать формирование гуманистической направленности личности. Гармоничное единство эмоциональной и интеллектуальной сфер, реализованное в художественной деятельности, включающей в себя различные виды искусства, позволит ребенку максимально раскрыть себя в творчестве. В таком единстве дети обнаруживают высокую творческую и социальную активность, стремление к гуманизму, а именно этих качеств не хватает современному школьнику.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Канашевич Т.Н., Муравьева Г.Л.
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь

Обучение математике на I ступени общего среднего образования в Республике Беларусь имеет особое значение для становления личности учащегося. Средствами именно данного учебного предмета формируются первоначальные представления о математике как науке, изучающей количественные отношения и пространственные формы действительного мира, закладываются основы для развития логического мышления, познавательной самостоятельности и готовности к применению математических знаний в повседневной жизни. При этом начальный курс математики является фундаментом для продолжения математического образования на следующих ступенях обучения. Поэтому основное внимание при изучении математики важно уделять не только изучению конкретного содержания, но и целенаправленному формированию личностных, метапредметных и предметных компетенций, развитию интереса к математике, привитию желания и умения учиться.

«Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [1].

Ориентация на результаты образования при выборе концептуальных основ не является радикально новой. В исследованиях российских психологов П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и других четко прослеживается направленность на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности [2].

Существенное значение в контексте начального математического образования имеет и формирование личностных компетенций (определенных качеств личности), которые наряду с метапредметными и предметными оказывают влияние на

социализацию личности и создают необходимые условия для успешного продолжения обучения математике на следующих ступенях образования.

Обучение математике на I ступени общего среднего образования направлено на формирование логико-аналитических, вычислительных и конструктивно-измерительных предметных компетенций. Логико-аналитические компетенции связаны с формированием умений анализировать и структурировать математическую информацию, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, осуществлять поиск решения задачи и интерпретировать полученные результаты. Формирование вычислительных компетенций происходит на основе выполнения алгоритмов арифметических действий над числами и числовыми значениями величин, усвоения правил порядка действий в выражениях со скобками и без скобок, нахождения значений числовых выражений, решения уравнений, подбора значений переменной, при которых неравенства становятся верными. Конструктивно-измерительные компетенции предполагают наличие опыта по распознаванию и построению геометрических фигур, схематических и графических моделей, по измерению величин с помощью специальных инструментов.

Возможности математики как учебного предмета позволяют формировать метапредметные компетенции, проявляющиеся в таких умениях, как: принимать цели и планировать собственную учебную деятельность, действовать в соответствии с планом, составленным в сотрудничестве с учителем или самостоятельно, по инструкциям, которые содержатся в источниках информации и самостоятельно находить нужную информацию в учебных пособиях и других источниках, осуществлять проверку собственных действий, выявлять и исправлять ошибки.

Так, в соответствии с компетентностным подходом цель обучения математике на I ступени общего среднего образования – сформировать предметные компетенции, необходимые для продолжения обучения математике на II ступени общего среднего образования; создать условия для овладения личностными и метапредметными компетенциями, которые являются основой развития познавательной самостоятельности учащихся.

Достижению поставленной цели способствует решение следующих задач: сформировать представление о целом неотрицательном числе на основе изучения нумерации, сравнения чисел и выполнения над ними арифметических действий, измерения величин и решения текстовых арифметических задач; научить распознавать, строить и исследовать геометрические фигуры, сравнивать однородные величины, определять числовые значения величин с помощью измерений и вычислений; познакомить со способами представления информации с помощью рисунков, текстов, таблиц, схем, диаграмм, математической символики; сформировать начальные умения по построению моделей реальных ситуаций с количественными данными с помощью визуальных, вербальных, символических средств; создать условия для овладения основами логического и алгоритмического мышления, развития пространственного воображения, математической речи; обеспечить приобретение начального опыта применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач; содействовать воспитанию интереса к математике, к исследованию математической сущности предметов и явлений.

В соответствии с поставленными целями и задачами нами определены дидактические основы построения содержания обучения учебному предмету «Математика»: принципы отбора содержания, методы, формы и средства.

В основу отбора содержания учебного материала и проектирования способов его усвоения учащимися положены общедидактические принципы (научности, систематичности и последовательности, активности и сознательности, развивающего и воспитывающего обучения, индивидуализации, наглядности, прочности знаний и другие), а также специфические предметные принципы (ведущей роли арифметического материала, концентризма в его изучении, взаимосвязи содержательных линий учебного предмета «Математика», интеграции учебной математической теории и практики решения текстовых задач с прикладным содержанием, сочетания игровой и учебно-познавательной деятельности, обучения математике на основе моделирования).

Особое значение при обучении математике на I ступени общего среднего образования имеет выбор методов обучения. Поскольку помимо передачи конкретных знаний и умений, способов деятельности учителю важно заинтересовать учащихся, как содержанием предмета,

так и процессом обучения.

Для активизации мыслительной деятельности учащихся и повышения развивающего эффекта обучения с учетом накопленных знаний и умений при обучении математике наиболее эффективными являются проблемные (эвристическая беседа, создание проблемных ситуаций), эвристические и интерактивные методы (обучающая игра, мозговой штурм) обучения. Успешность применения проблемных и эвристических методов на рассматриваемом этапе доказана педагогами, работавшими в системе развивающего обучения: Л.З.Занкова и Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова [3].

Наряду с эвристическими и интерактивными методами необходимо отметить также роль метода моделирования и его особую продуктивность при формировании начальных представлений о видах и способах построения математических моделей. Учебное моделирование, основу которого составляет умение представлять существенную информацию с помощью моделей разных видов, способствует более глубокому и осознанному усвоению математических понятий и способов деятельности, оказывает положительное влияние на развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Таким образом, реализация компетентного подхода при обучении математике учащихся I ступени общего среднего образования будет продуктивной при следующих условиях:

- соответствия целей и содержания и направленности их на формирование у учащихся личностных, предметных и метапредметных компетенций;
- применения при обучении математике методов и форм, обеспечивающих такую организацию взаимодействия учащихся и учителя при которой учащиеся максимально активны при осуществлении учебно-познавательной деятельности, а продуктивность умственной деятельности подкрепляется использованием метода моделирования и игровых технологий;
- использования для оценки результатов обучения в качестве критериев степень овладения предметными знаниями, умениями, способами действий, способность применить в повседневной жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской //

Электронный журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Дата доступа: 10.10.2015.

2. Налиткина, О.В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования / О.В. Налиткина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Выпуск № 94 / 2009. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-kak-osnovanovoy-paradigmy-obrazovaniya#ixzz3ntLzEEuI>. – Дата доступа: 10.10.2015.

3. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика : учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 544 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Космачева Н.В.

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

Направление духовно-нравственного воспитания выделено приоритетным в современной системе образования. Данное направление является одним из самых сложных для реализации и достижения положительных результатов. В связи с этим все больше и больше ученых и практикующих педагогов исследуют мировоззренческий, содержательный, методический и другие аспекты духовно-нравственного воспитания. В нашем исследовании мы рассматриваем содержательный аспект духовно-нравственного воспитания младших школьников.

Положения о духовно-нравственном воспитании обучающихся, приобщении их к духовно-нравственным ценностям занесены в Федеральный закон «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ):

– 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];

– содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями [2].

Содержание духовно-нравственного воспитания отражено и в материалах, разработанных в рамках обновления государственного стандарта общего образования – Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др.

Так в ФГОС НОО заявлено:

- Стандарт направлен на овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России (ч.1, п.6);

- на ступени начального общего образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей (ч.1, п.8);

- Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»): любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом (ч.1, п.8);

- личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: 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; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и

разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов (ч.1, п.10) [3].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определяется необходимость становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России [4].

Все вышеизложенное содержание духовно-нравственного воспитания необходимо осуществлять через все возможные формы организации образовательного процесса, особенно через уроки и внеурочную деятельность в начальной школе.

Так, на уроках родного языка возможно:

- сформировать первоначальные представления о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

- донести до детей то, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, помочь осознать значение русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

- способствовать овладению первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета (ФГОС НОО, 2 раздел 12.1. Филология).

Благодаря урокам литературного чтения можно научить детей понимать литературу как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций; осознавать значимость чтения для личного развития. Посредством уроков литературного чтения возможно формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности (ФГОС НОО, 2 раздел 12.1. Филология).

Уроки изобразительного искусства позволяют формировать первоначальные представления о значении изобразительного искусства в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека (ФГОС НОО, 2 раздел 12.5. Изобразительное искусство).

На уроках музыки учитель призван формировать первоначальные представления о роли музыки в жизни человека, ее

влиянии на духовно-нравственное становление личности (ФГОС НОО, 2 раздел 12.5. Музыка).

Учить видеть особую роль России в мировой истории, воспитывать чувство гордости за национальные свершения, открытия, победы, формировать уважительное отношение к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни возможно на уроках «Окружающий мир» (ФГОС НОО, 2 раздел 12.3. Окружающий мир).

В 4 классе введен учебный курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России», через который воспитывается способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, формируются первоначальные представления о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России (ФГОС НОО, 3 раздел 19.3. Учебный план начального общего образования).

В начальной школе не должно быть так называемых уроков нравственности, но должна быть жизнь и деятельность, наполненная богатым содержанием духовно-нравственной культуры, а в роли учителей - обязательны носители духовно-нравственной культуры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ). Глава 1, ст. 2, п. 1. Электронный ресурс - <http://base.garant.ru/70291362/>.

2. Там же. Глава 2, ст. 12, п. 1. Электронный ресурс - <http://base.garant.ru/70291362/>.

3. ФГОС НОО. Электронный ресурс – Официальный сайт Министерства образования и науки РФ.

4. Данилюк, А.Я., и др. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков – М.: Просвещение, 2010. - С. 12.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лисун Е.А.
МОУ Сосново-Борская СОШ
г.о. Коломна

В современных условиях идея индивидуализации обучения приобретает очень большое значение, поскольку наше общество, заинтересовано в создании условий для выявления и развития задатков каждого ребёнка, в современном развитии его творческого потенциала.

Работая в школе, мы понимаем как важно, чтобы педагог, мог увидеть и правильно оценить возможности каждого ученика в отдельности. Как писал великий русский педагог К.Д. Ушинский в своём труде «Человек как предмет воспитания»: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [1, С.23].

Для организации целенаправленной и эффективной индивидуальной работы необходимы диагностические исследования. С этой целью проводится диагностика уровня воспитанности учащихся, диагностика, помогающая установлению дружеских контактов, определения направлений совместной деятельности, для получения информации о темпераменте учащихся. Дальнейшее изучение возможностей продвижения учащегося на пути собственного развития отражается в психолого-педагогической карте личностного развития обучающегося.

Не смотря на то что, значимость индивидуального подхода в процессе обучения очевидна, приходится снова обращаться к её проблеме. «Учебный процесс, характеризуемый недостаточной индивидуальной работой с учащимися, не может в полной мере играть ведущей роли в умственном развитии школьников, а в отдельных случаях даже «плетётся в хвосте развития» (Л.С. Выгодский) [1, С.10].

Задача учителя – помочь каждому ребенку в осознании им своих возможностей и способностей; в оценивании степени своего продвижения в развитии собственных умений; и, на основе этого, в укреплении веры в свои силы. Все мы осознаем, что не всегда у нас в классах дети с хорошей сосредоточенностью внимания,

работоспособностью, усидчивостью, должной культурой поведения. Мы стараемся не упустить ни одного ребенка, выработать систему мер по организации индивидуальной работы с отдельными учащимися.

Выполнению познавательных задач, поставленных перед ребенком, способствует необходимость эмоционального положительного настроения восприятия школы, учителя, сверстников, словесное одобрение, доброжелательность. В каждом классе есть дети, испытывающие страх и тревогу. Они застенчивы, робкие, испуганные, напряженные. Таким детям важно научиться стимулировать себя. Нужно стараться помочь им вселить уверенность в свои силы, возможности, не допускать реакций, которые могли бы привести к эмоциональной беспомощности ребенка.

Мы сталкиваемся с проблемой детской агрессивности, двигательной и эмоциональной сверхактивности. Это дети, которым необходима индивидуальная помощь, выражающаяся в постоянстве требований, предъявлении заданий в урочной и внеурочной деятельности, развивающих силу и объем внимания. В индивидуальных беседах с такими детьми нужно выявить приоритеты их интересов, желаний. Создать условия для их позитивного проявления. Гиперактивные дети нуждаются так же в поддержке и четкости предъявляемых требований. Это ребята, которые могут делать несколько дел, хватаются за все и ничего не доводят до конца. Таким детям важно предлагать интересные увлекательные задания, требующие от них сосредоточенности.

Кроме «трудных» детей, требующих постоянного внимания, детей, имеющих физические проблемы, в каждом классе выделяется группа детей, которая обладает сильным интеллектуальным потенциалом. Это учащиеся с ярко выраженными умственными способностями, широкими познавательными интересами, любознательностью, высокой мотивацией учебной деятельности. У этих детей хорошо развиты воображение, внимание память. При работе с одаренными детьми важно создать атмосферу творчества, поиска, интеллектуальной загруженности. Проводить мероприятия, направленные на разностороннее развитие личности учащегося.

Огромную роль в организации индивидуальной работы играет взаимодействие учителя и семьи. Только общее творческое сотрудничество способно сделать совместную деятельность ученика, учителя и родителей содержательной и продуктивной. Обеспечиваю

каждому ребенку условия для удовлетворенности его творческих и образовательных способностей. Родителей нужно привлекать к организации совместных вечеров, встреч, экскурсий. Все мы знаем, что если на ребенка не обращают внимания, ограничиваются лишь необходимым уходом за ним, одевают, кормят, лечат, ребенок становится ущербным. Эти дети замыкаются, пытаются найти близкого человека среди других взрослых.

Положительным примером может стать другая семья, где все проблемы решаются совместно, ребенок занят в системе дополнительного образования (ДШИ, спортивные секции, музыкальная школа, кружки), сокращается пространство девиантного поведения, решается проблема занятости детей. Индивидуальные встречи и беседы, способствуют решению проблем с успеваемостью, решению конфликтных ситуаций, возникающих среди детей.

Подводя итог можно сказать, что организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся позволяет обеспечить усвоение обязательного уровня знаний, сформировать у школьников положительную учебную мотивацию, активизировать их познавательные потребности и интересы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М.: Педагогика, 1975. - с.184.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Михеева О.Н., Цыганова М.Н.
МОУ Маливская средняя общеобразовательная
школа, г.о. Коломна

В настоящее время, когда происходят глобальные перемены в экономической, политической, социокультурной жизни страны и одновременно с этим наблюдается снижение нравственной устойчивости человека, его способности к сохранению национальных ценностей, особую роль приобретают проблемы формирования духовно-нравственного и физического здоровья подрастающего поколения, воспитания нового типа граждан – истинных патриотов,

самостоятельно мыслящих, активно действующих, обладающих интеллектуальным потенциалом и нравственными принципами.

Маливская общеобразовательная школа – сельская школа. Современная социокультурная ситуация в селе такова, что основное образовательное звено в сельской местности – это школа, которая является единственной базой для функционирования различных образовательных структур на селе. В числе важнейших проблем воспитания серьёзную тревогу вызывают вопросы духовно-нравственного воспитания молодёжи. Чему учить и как воспитывать, как научить ребёнка любить Отечество, свою национальную культуру, самобытность и традиции своего народа? В вечном поиске положительного и доброго мы, как правило, выходим на блистательный образец – общечеловеческие ценности и идеалы. Примером может служить наследие В.А. Сухомлинского, который отмечал: «Особая сфера воспитательной работы – ограждение детей, подростков, юношества от одной из самых больших бед – пустоты души, бездуховности...» [1, С. 74].

И в нашей школе делается многое, чтобы воспитать человека с сильным национальным характером, ответственного за порученное дело, умеющего трудиться и адаптироваться к меняющимся социальным условиям; доброго и отзывчивого, уважительно относящегося к детству, к старости, к ценностям здоровой и полноценной семьи, ведущего здоровый образ жизни, нравственно состоятельного, эстетически просвещённого; человека со здоровым чувством национальной гордости и развитым национальным сознанием. Все это нашло отражение в школьной Программе по духовно-нравственному воспитанию «Живи достойно», которая основана на Концепции духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Программа определяет цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодёжи; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Воспитание духовно-нравственной личности – результат долгого, упорного и целенаправленного процесса семейного и общественного воспитания и просвещения. Роль школы и нас, учителей, в духовно – нравственном становлении наших воспитанников первостепенна.

Реализовать выполнение поставленных целей и задач нам помогает и процесс воспитания, и процесс обучения.

Урок – место разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта духовно – нравственных взаимоотношений. Здесь дети учатся работать самостоятельно, соотносить свои усилия с усилиями других, слушать и понимать своих товарищей, сопоставлять свои знания со знаниями других, отстаивать своё мнение, помогать и принимать помощь.

Все предметы, включая и предметы эстетического цикла, работают на общий результат, формируя у ребенка единую современную картину мира и развивая умение учиться, а введение в учебный план школы предмета «Основы православной культуры» – это насущная потребность нашего времени. На занятиях дети знакомятся с православной культурой, с историей возникновения христианства, с Заповедями Блаженства.

Очень важным моментом духовно-нравственного воспитания является работа над Правилами поведения учащихся в школе. Правила товарищества, правила дружной работы, правила честной игры, правила вежливости, разработанные для ребят педагогическим коллективом, согласно Уставу школы.

Считаем, что личный пример учителя, его отношение к детям имеет определяющее значение в духовно-нравственном воспитании младших школьников. Даже в мелочах, в манерах дети стараются подражать своему учителю. Если для отношений между учителями учениками характерны душевность, отзывчивость и заботливость, такими же будут и отношения учеников между собой.

А с целью роста педагогического мастерства и духовного совершенства педагогов в нашей школе стали традиционными педагогические советы по духовно-нравственному воспитанию, которые организует и проводит коллектив во главе с директором школы И.В. Макаровой.

Например, в марте 2011 года проведен педагогический совет по теме «Духовно-нравственное воспитание через систему образования в школе», на котором присутствовал Благодичный всех церквей Коломенского района протоиерей В. Пахачев, в августе 2012 года прошел педагогический совет по теме: «Если хочешь изменить мир, начни с себя», в январе 2013 года - педагогический совет «Система ценностей современного педагога», который прошел в нетрадиционной обстановке: педагогический коллектив был в гостях у матушки Ксении, настоятельницы Ново-Голутвина женского

монастыря. В ноябре 2013 года – педагогический совет «Жизнь дана на добрые дела» проведен совместно с учащимися.

Проводятся школьные обучающие семинары для педагогических работников школы, района. Педагоги являются организаторами и участниками паломнических поездок по святым местам, экскурсий по родному Подмосковию. В поездках участвуют как педагоги, так и обучающиеся и их родители.

Очень важное направление Программы – это работа с родителями. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют огромное значение для человека в любом возрасте. В настоящее время родители все меньше занимаются воспитанием детей по разным причинам. Поэтому школа призвана помочь родителям осознать, прежде всего, в чем их родительский долг. С целью педагогического и духовного просвещения родителей мы привлекаем их к экскурсиям, вместе с родителями организуем и проводим традиционные мероприятия, классные часы. В течение года организуются классные и общешкольные лектории с участием сотрудников православного центра защиты матери и ребенка «Жизнь», представителей православной церкви, например, родительские лектории «Как сохранить духовное здоровье ребенка в современных условиях», «Все начинается с семьи», «Единство принципов духовно-нравственного воспитания в семье, детском саду и школе»...

Традиционными становятся встречи родителей с настоятелем ближайшего Горковского храма отцом Валерием, где родители могут получить ответ на свой вопрос или совет. Многие ученики посещают Воскресную школу.

Ежегодно проводим конкурс чтецов «Славим Рождество», праздничные мероприятия Рождество Христово, Пасха. Эти праздники проводятся не только в стенах школы. Ребятам очень нравятся ставшие традиционными выступления со спектаклями и концертами в детском доме, в Доме престарелых и детских садах. Эти акции, требующие сердечного участия и милосердия, помогают школьникам духовно возражать, становиться чище, добрее, отзывчивее. Примечательно, что некоторые ребята, не принимая участия в других событиях школьной жизни, изъявляют желание участвовать в православных праздниках, в том числе и дети «группы риска».

Школой любви и уважения, доверия становятся для детей и родителей совместные походы, дни здоровья, акции «Чистый школьный двор», «Покормите птиц зимой», «Веселые старты».

В этом году семья Шапкиных принимала участие в муниципальном конкурсе «Семья года» и заняла 1 место.

Через семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «Отечество», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом». В муниципальном конкурсе проектов «Пою моё Отечество» в 2014-15 учебном году ученицы 2 класса Алексеева Д. и Орлова А. стали победителями.

Любовь к стране начинается с любви к своей малой родине. Знать традиции своего края, его богатства, культуру, экологию, людей - круг тем, способствующих воспитанию гражданина. Здесь интересной формой воспитания является экскурсия в школьный музей, музеи родного Подмосковья. Учителями начальной школы были организованы поездки в Музей Боевой Славы в Коломне, в музей Ёлочной игрушки в Павловом-Посаде, в музей Башмака в Домодедово, в цирк «Танцующие фонтаны» в Москве.

Изучая историю малой родины, мы проводим классные часы. Уроки Мужества, часы Памяти, принимали участие в школьных акциях «Вахта памяти», «Бессмертный полк», в концертах для ветеранов и жителей дома престарелых.

Желая передать подрастающему поколению основы духовно-нравственного воспитания, педагогический коллектив совместно с обучающимися нашей школы вслед за академиком Д.С. Лихачевым старается жить по заповедям:

- Люби людей – и ближних, и дальних.
- Твори добро, не видя в том заслуги.
- Будь верующим – вера обогащает душу и укрепляет дух.
- Будь совестлив: вся мораль в совести.
- Чти прошлое, твори настоящее, верь в будущее [2].

Духовно-нравственное воспитание – это, прежде всего, становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Правильно воспитывать человека – значит помочь ему жить в мире и согласии с людьми, Богом, природой, культурой, цивилизацией. И хочется верить, что дети нового поколения будут настоящими гражданами своей страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям / В. А. Сухомлинский. – М. : Рад. школа, 1975 . – 236 с.
2. <http://big5.ru/25-заповедей-человечности-академика-ли/>

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА «СКЛОНЕНИЕ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ» (УМК «ШКОЛА XXI век»)

Осипова С. М.
ГБОУ СОШ №113 г. Москва

Учитель начальных классов на уроках как режиссер, ведет младших школьников, направляет на поиск знаний. На русском языке тема «Склонение имён существительных» изучается несколько уроков, необходимо не только формировать у учащихся понятие «склонение», показать, что у существительных одного типа склонения одинаковый набор падежных окончаний, но и формировать умение учиться, способность самостоятельно применять знания в практической деятельности и в новых учебных ситуациях.

Урок начинается с актуализации усвоения знаний, умений, следует подвести школьников при чистописании к теме урока [1, С.243]. Можно предложить задание: «Узнаем тему урока, выполнив, задание. – Какое слово получилось? О чем пойдет речь на уроке? Обобщающая беседа: - Сегодня на уроке мы будем говорить о склонении имён существительных. - Кто знает, что такое склонение? - Что мы знаем об имени существительном? Изучение нового материала начинается с фронтальной работы. Учитель предлагает отгадать загадки записать отгадки в тетрадь. Загадки подобраны таким образом, чтобы повторить слова из словаря, среди отгадок представлены существительные всех склонений.

Загадки:

1. Если б я встала, до неба достала.
2. С хозяином дружит, дом сторожит, живёт под крылечком, хвостик колечком.
3. Старик у ворот тепло уволок. Сам не бежит и стоять не велит.

4. Ускользает как живое, но не выпущу его я. Белой пеной пенится, руки мыть не ленится.

5. Сладше мёда, мягче пуха. «Отдохни!» - всё шепчет в ухо. Тот, кто будет с ней дружить, будет очень плохо жить.

6. Восстановите предложение: « ...И днём, и ночью кот учёный всё ходит по кругом».

7. Восстановите название произведения Сергея Михалкова «.....Стёпа – милиционер».

Задание. Слово цепи поставьте в начальную форму и запишите.

- Кто автор этих строк? (А. С. Пушкин)

Задание.

- В словах подчеркните орфограммы.

- Определите, к какой части речи относятся записанные слова.

- Определите род имён существительных.

Работа с учебником. – Откройте учебник на странице 29. Рубрика « Давайте подумаем». Выполним задание [2, С.29]. Слова, записанные вами в тетради запишите в три столбика в зависимости от того, как изменяются их падежные окончания. (Школьникам раздается таблица №1, которую они должны заполнить). Помогать вам будет таблица в учебнике.

Итак, для того, чтобы узнать, какие окончания будут у существительных, давайте каждое из слов изменим по падежам. Ученики изменяют слова. Учитель показывает образец (слайд). Школьники сравнивают окончания изменяемых существительных с окончаниями слов в таблице учебника. Ученики заполняют таблицу. Организуется самостоятельная работа.

1	2	3
дорога	мороз	лень
собака	мыло	цепь
дядя		

Учитель: - Как вы думаете, почему слова распределились именно так?

- Давайте откроем ещё одну тайну языка. Нам поможет учебник, Прочитаем правило на стр. 29-30.

- Как называются три группы, на которые разделили имена существительные в зависимости от падежных окончаний?

- Какое окончание имеют имена существительные 1 (2, 3) склонения?

Вернёмся к нашей таблице и рядом с цифрами запишем: склонение.

На этапе урока «закрепление изученного материала» младшие школьники работают с учебником, выполняют упражнения устно и письменно. Упражнение 2 [2, С.30]. Запишите имена существительные 1-го 2-го склонения в два столбика и отметьте окончания в словах. Ученики работают самостоятельно, после выполнения задания осуществляется взаимопроверка в парах с образца. Правильные ответы проецируются на настенном экране с помощью мультимедийных средств обучения.

1 скл	2 скл
Корова, белка,	Молоко, месяц, солнце,
земля, почва, мама.	луч, портрет.

На этапе урока «включение нового знания в систему, закрепление изученного», или этот этап может быть как «теоретическое углубление знаний, умений по теме» используется дополнительный материал, ученики работают с информацией при изучении учебного материала повышенного уровня сложности, словарями. Учитель предлагает составить два предложения с существительными, указав склонение. Наиболее подготовленным школьникам можно предложить предложения, их нужно записать в той последовательности, чтобы получился связный рассказ, поставить склонение существительных. Написать заголовок к рассказу.

Рефлексия деятельности: Кто работал на уроке с увлечением, выполнил все упражнения верно, отвечал на вопросы правильно, поднимите смайлик зеленого цвета, кто сделал ошибки, но знает, как их не допускать при выполнении подобных упражнений, поднимите смайлик желтого цвета. Кто не усвоил правило, поднимите смайлик красного цвета.

Итог урока. – Что вы узнали об имени существительном? – Сколько склонений может быть у имени существительного? – Как определить склонение имени существительного?

Домашнее задание. Я раздаю вам раскраски, они не простые. На каждом листе слова. Ваша задача раскрасить картинку и дописать на ней не менее 7 существительных каждого склонения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Осипова С. М. Изучение темы «Склонение имен существительных» на уроках русского языка в начальной школе // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т. Макашиной, О. Б. Широких. – Коломна: МГОСГИ, 2014. С. 243.

2. Иванов С. В. Русский язык: 3 класс: учебник для учащихся образовательных учреждений: в 4 ч. Ч 3. – М.: Вентана – граф, 2014.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Перминова С.А
МОУ Сосново-Борская средняя
школа, г.о. Коломна

Сегодня начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребёнка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности учения с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми.

Предметные знания, умения и навыки, безусловно, всегда будут актуальны для начальной школы, так как они являются мощным средством развития мышления. И чем прочнее и шире знания, тем легче дети будут получать другие знания и, следовательно, будет гибче мышление ребёнка.

Разного вида исследования всегда интересны детям. Первые проектные работы должны быть увлекательными, основанными на индивидуальном опыте ребёнка. Например: «История обычных вещей», «Мой аквариум», «Музей помощников здоровья». Данный вид работы очень востребован именно сейчас при введении новых стандартов обучения. Детям нравится узнавать новое, учиться добывать знания с помощью опытов, книг, интернета, проводить

опросы и т. д. Удивительно, как быстро ребята осваивают эту работу. Нужно отметить, что важно не только желание обучающихся и педагога, но и правильное методическое сопровождение данной работы. По сравнению с другими УМК в комплекте «Перспективная начальная школа», действительно, хорошо продумана система для формирования ключевых компетенций через исследовательскую деятельность.

Авторы учебников старались при разработке заданий учитывать важнейшие общеучебные умения, которые развиваются в данном возрасте. Созданы условия для самостоятельной интеллектуальной деятельности, которую обеспечивают задания, а также вопросы, побуждающие учащихся размышлять, обращаться к собственному опыту, наблюдать, исследовать, делать выводы, высказывать собственное мнение.

Так в 1 классе проектная деятельность заключается в том, чтобы познакомить ребят с новым видом деятельности. Весь год на внеурочной деятельности «Мы и окружающий мир» ребята исследуют растительный и животный мир родного края и результат этой деятельности – «Определитель растений родного края». Предмет технология включает в себя отдельные проекты на один урок.

Важно, чтобы изготовление изделия не превращалось у школьников в самоцель. Напоминать им, что изготавливая полезную вещь, мы удовлетворяем чью – то потребность, и при этом обучаемся. Предварительная подготовка педагога к организации проектной деятельности учащихся – неотъемлемый атрибут метода проектов. Хорошо подготовленный и правильно реализуемый проект нравится и захватывает воображение, как учителя, так и учащихся.

Проекты могут начинаться с видеофильма, обсуждения потребностей людей, живущих в данной местности, бесед с приглашёнными людьми, экскурсии или рассказа. Так проект создания диафильма возник у детей после просмотра на уроке русского языка мультипликационной истории о сложных словах «Паповоз». На уроке чтения в этот день дети познакомились со стихотворением «Кто я?». Ребята заинтересовались, как можно нарисовать мультфильм к этому стихотворению. Так появился проект «Что такое диафильм». При изучении стихотворений важно помочь ребёнку увидеть удивительный и необычный мир, скрывающийся за простыми словами в сточках. Проект «Загадочные хокку» появился

из стремления второклассников понять смысл необычных стихов. Результатом проекта стал альбом стихотворений хокку, которые написали сами дети.

Секрет успеха заключается в том, чтобы связать проект с реальной жизнью. Когда учащиеся осознают, что они имеют дело с настоящими проблемами, уровень мотивации их участия в деятельности резко повышается.

Методическая разработка детского проекта: журнал «Защитники Отечества» была представлена на Международном конкурсе. Тема проекта очень актуальна и важна, так как посвящена 70-летию Победы в ВОВ. Она особенно близка детям, учитывая их возраст и то, что все они из семей военнослужащих. Узнать больше об армии, работе своих родителей, а также о подвиге воинов в годы войны помог этот проект. Особенно ценно в работе над проектом и то, что участие в нём принимают дети с ОВЗ, находящиеся на домашнем обучении. Практическим результатом проекта стал выпуск классного журнала «Просто - КЛАСС!» с периодичностью 1 раз в четверть.

Вывод: конечно, организовать в начальной школе такой сложный вид работы с учащимися, как выполнение ими проектов весьма не простая задача, требующая сил. Значительного времени. Энтузиазма. Грамотно организованная проектная деятельность в полной мере позволяет оправдать эти затраты и дать ощутимый педагогический эффект, связанный прежде всего с личностным развитием учащихся. И именно, проектная деятельность является одним из самых эффективных инструментов.

Таким образом, результаты убеждают в том, что применение метода проектов в начальной школе является целесообразной и полезной учебной деятельностью, которая играет большую роль в развитии личности ребёнка.

МЕТОДИКА ОБЩЕНИЯ СО ШКОЛЬНИКАМИ 8-11 ЛЕТ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ УРОКА-ЭКСКУРСИИ

Полковникова К.С.
МБУ ДО Центр дополнительного

«Для воспитания детей нужен не великий ум, а большое сердце - способность к общению, к признанию равенства душ»

С.Л. Соловейчик

Появление новых федеральных государственных образовательных стандартов различных уровней обусловило содержание воспитательного процесса в дополнительном образовании. Приоритетными направлениями воспитательного процесса в современном образовании являются:

1. ориентация на общечеловеческие и национальные ценности, духовно-нравственное воспитание учащихся.
2. здоровьесберегающий подход к образованию включающий психическое, физическое и психологическое здоровье.
3. социальная направленность воспитания (значимость социальной самоидентификации школьников, раскрытие индивидуальных особенностей).
4. коррекционно-развивающая составляющая [1].

Общение - актуальная проблема, волнующая умы человечества, исследованием которой занимались А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и другие [2].

В общении происходит обмен информацией, возникают межличностные отношения, раскрывается и формируется характер, ребенок овладевает различными социальными ролями, персонализируется. Коммуникативные способности, умение контактировать с окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности к нему окружающих людей. Формирование этих способностей – важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни.

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие школьники испытывают серьезные трудности в общении со сверстниками, родными, учителями. Это, как правило, выражается в неумении находить подход к партнеру по общению, поддерживать и развивать установленный контакт, разговор, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности,

отмечаются сложности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху другого человека.

В то время как, умение общаться, строить и поддерживать дружеские взаимоотношения и взаимодействовать, сотрудничать и сосуществовать с людьми, в целом, это необходимые составляющие полноценно развитой и самореализованной личности, это залог успешного психического здоровья человека.

Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутри личностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить очень сложно, а иногда и невозможно [3].

В условиях модернизации современного образования на всех его этапах прослеживается мысль о важности формирования с учащимися правильной методики общения.

Очень важным в работе педагога дополнительного образования (на примере работы в музее Истории народного образования) является умение заинтересовать детей, подать материал доступно, наглядно (интерактивные программы, мастер-классы) и интересно (возможность потрогать экспонаты в музее руками, пописать перьевой ручкой, испачкаться (как раньше) в чернилах, получить подарок).

Необходимо помнить, что каждая группа детей индивидуальна – то, что срабатывает с одной группой, не обязательно также хорошо получится с другой. Очень важно быть гибкими и уметь адаптироваться к различным ситуациям.

В работе педагога дополнительного образования должно совмещаться умение подать материал грамотно, соблюдая принципы работы педагога и экскурсовода (научно, идейно, связать теорию с жизнью, доходчиво, убедительно). Урок-экскурсия составляется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников, продолжительности по времени. Активная деятельность участников урока-экскурсии очень важна, это наблюдение, изучение и исследование объектов.

Мы считаем, что для проведения урока-экскурсии необходимо выбрать демократичный стиль общения: быть учтивым, вежливым, уважительным, не допускать сарказма, следить за дисциплиной, использовать приемы привлечения внимания и паузы. Если один-два школьника отходят от группы, не делать замечание. Если же

продолжительное время в группе кто-то перешептывается, сделать паузу, или задать вопрос тем, кто разговаривает, не грубо, но серьезно, по теме. А самых активных детей (часто это холерики по темпераменту) - сделать своими помощниками, они могут показывать фотографии, раздавать раздаточный материал. Если школьники устали, то менять род деятельности, или перейти на другое место (к другой витрине).

Очень важным в работе педагога является умение поделиться добротой с детьми. Проводя экскурсию, стараться каждому из экскурсантов смотреть в глаза, задавать вопросы по ходу экскурсии, чтобы дети не заскучали и не отвлекались.

Необходимо помнить о применении здоровьесберегающих технологиях: открыть окно, если душно; закрыть, если холодно. Когда дети идут по лестнице, напомнить о безопасности.

Если школьники задают один вопрос в ходе экскурсии, то можно ответить, если больше, то попросить задать их в конце экскурсии. Пообещав ответить - выполнить обещание. Не лгать, если даже информация подзабыта, признаться честно, или просить помочь, вопросом «Кто знает?». Дети чувствуют ложь, фальшь. Педагог должен быть всегда честным.

Речь педагога должна быть грамотной, громкой, доходчивой. Педагог должен следить за дикцией, избавляться от сорных слов, волнения, из-за которого возникают паузы. Быть бодрым, энергичным.

Использование речи для целей коммуникации имеет принципиальное значение. Л. С. Выготский указывал, что «общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, возможно только самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности это общение с помощью выразительных движений не заслуживает названия общения, а, скорее, должно быть названо заражением» [4]. И далее: «Для того чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это. непременно требует обобщения. Итак, высшие, присущие человеку формы психического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность».

А. А. Леонтьев подчеркивает, что речевая деятельность есть основной вид общения, в наибольшей мере воплощающий в себе ее специфику [5].

Из того, что мы говорили выше, следует, что мы не согласны с признанием общения только на основе владения речью. Однако нет сомнения, что использование речи необыкновенно расширяет возможности общения.

Жесты и мимика также неразрывно связаны с движением мыслей и чувств педагога, экскурсовода. Они возникают как бы сами собой, исходя из содержания речи, ее эмоционального накала. Ритмически согласованные с интонацией, ударениями и паузами, жесты помогают сосредоточить внимание аудитории на тех или иных «ударных» частях выступления, выразить эмоциональное отношение оратора к высказываемым мыслям, заразить экскурсантов этим отношением. Жест педагога вызывает аналогичные скрытые движения у слушателей, настраивая их соответствующим образом.

Кроме сведений о значимых жестах, педагог и экскурсовод должен иметь представление и о жестах бессмысленных, жестах – паразитах, которые, как и слова-паразиты, создают отрицательный фон выступления. Это без конца повторяющееся встряхивание головой, попытки поправить прическу, почесывание затылка, верчение пуговицы пиджака и т.п. Суетливость и неумеренная жестикуляция могут только утомить и вызвать раздражение у экскурсантов.

Педагогу необходимо внимательно следить не только за своей речью, но и за своими жестами, представляющими собой язык невербального общения, от которого в немалой степени зависит эффективность общения с группой. Правила сознательного, выразительного использования жестов схожи с правилами хорошего тона: с ними не рождаются, их вырабатывают, и они становятся нормой.

Важным показателем чувств является выражение лица, мимика. Мимика позволяет слушателям лучше понять рассказчика, разобраться какие чувства он испытывает.

Выражение лица должно всегда соответствовать характеру речи. Отрицательно действует на школьников выражение скуки и безучастности на лице педагога. Лицо должно дышать доброжелательностью по отношению к слушателям. Необходимо

всегда помнить, что мимика вдохновенного оратора – это замечательный стимулятор эмоций аудитории.

Чем убедительнее педагог, экскурсовод может привлечь внимание, заинтересовать с помощью правильной речи, мимики, жестов, искренности и доброжелательности к школьникам, тем лучше будет результат.

Выбирая методики общения со школьниками необходимым научить их доброте, чуткости, внимательности, заинтересовать материалом, подать его так, чтобы он и понравился, и пригодилось в будущем.

Материал урока-экскурсии для лучшего усвоения материала разбивается на этапы. Ознакомительный этап характеризуется обоюдным приветствием сотрудников музея и школьниками, соблюдением правил поведения в музее, знакомством с планом урока-экскурсии и основными сведениями о музее. На организационно-подготовительном этапе устанавливается психологический контакт с детьми, прослушивается программа, например, «100 лет назад в гимназии», «Учителями славится Коломна», «Праздники в советское время» и так далее; организуется беседа.

На творческом этапе происходит активное взаимодействие со школьниками. На этом этапе появляются и становятся существенными новые условия развития личности, а именно – собственные требования к себе, к своей культуре общения; в центр внимания в этот период становятся вопросы, связанные с нормами и правилами взаимоотношений между людьми. Например, ученики всем классом изготавливают «дерево-пожеланий» для своего любимого учителя. Пишут перьевыми ручками слова благодарности и пожелания на открытках в виде кленового листа. А потом зачитывают пожелания, прикрепляют на дерево и вручают учителю.

Также профессиональный рост педагога является главным ресурсом повышения качества дополнительного образования, но этот рост невозможен без усвоения как инновационных, так и традиционных, фундаментальных, уже опробованных временем исследований. Педагогам необходимо изучать лучшие достижения традиционной и новейшей педагогики, заниматься саморазвитием и самореализацией. Каждый учитель должен стать новатором, найти свою методику, отвечающую его личным качествам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательные стандарты общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М. (<http://standart.edu.ru/>)
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: Издательство: «Институт практической психологии», Воронеж, 1997. — 259 с.
3. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педвузов и педучилищ. - М., 1997. - 3, 4, 7 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2007. — 352 с.
5. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования. // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975. — 106-123 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИННОВАЦИЯХ В ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

З. Б. Редько
ЧУ ДПО «Образовательный
Центр Гармония», г. Москва

Несмотря на то, что реализация ФГОС НОО осуществляется с 2010 года, осознание педагогами его требований, регламентирующих изменения в начальном образовании, произошло не тотчас же. Фактически стандарт «пришёл» в начальную школу, в которой большинство педагогов осуществляли свою деятельность в так называемой «знаниевой» парадигме.

Разъяснение целей стандарта потребовало кропотливой работы методистов, руководителей образовательных учреждений, специалистов институтов повышения квалификации. Шаг за шагом педагоги шли к осмыслению того, что новая цель начального образования существенно влияет на все компоненты методической системы начального образования: изменения необходимы в формах, средствах, приемах и технологиях обучения. Именно методическая сторона реализации ФГОС НОО оказалась в центре внимания всех специалистов начального образования и стала его насущной

потребностью, вызывая вопросы по обновлению технологий организации учебной деятельности младшего школьника.

К описанию происходящего в начальной школе как нельзя кстати подходит термин «инновация» (от английского innovation, буквально означающего «нововведение»). Латинское novatio означает «обновление» или «изменение», приставка in– «в направлении». Дословно с латинского innovatio переводится как «в направлении изменений».

Иными словами, вхождение новых образовательных технологий в процесс обучения, например, математике в 1-4 классах, порождает целый ряд изменений и в способах организации учебной деятельности обучающихся и, соответственно, в методическом мышлении учителя, которому предстоит осваивать технологии, адекватные требованиям ФГОС НОО. Отметим лишь, что достижение результатов обучения младшего школьника, соответствующих стандарту, возможно как итог систематической работы педагога по целенаправленному формированию комплекса предметных и метапредметных умений.

Ребёнок сможет достичь максимальных результатов в своем развитии только тогда, когда педагог, ориентируясь на приоритеты в обучении и воспитании, будет учитывать особенности (возрастные и психические) каждого своего подопечного и, как следствие, в соответствии с ними будет проектировать и осуществлять учебную деятельность. Учитывать не на словах, а на деле! А это значит, что для каждого ребёнка необходимо планомерно – из урока в урок – создавать дидактические условия, учитывающие его индивидуальность и особенности мышления, памяти, внимания и т.д.

Опишем организацию учебной деятельности учащихся на уроке математики в 4-м классе, на котором реализуется инновационная образовательная технология обучения решению задач (начиная с первого года обучения), основанная на взаимодействии обучающихся и их вовлечении в учебный процесс и позволяющая не только обучать детей математике, но и воспитывать математикой, не только учить мыслям, но и учить мыслить.

Цель урока – совершенствование умений решать арифметические задачи (планировать свои действия для решения задачи, контролировать процесс и результаты своей деятельности,

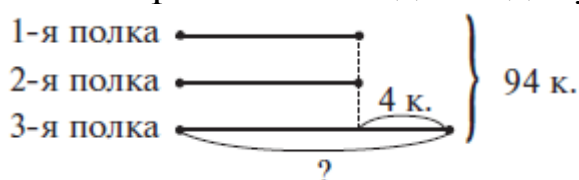
вносить в неё необходимые коррективы; оценивать свои достижения, осознавать трудности, искать их причины и способы преодоления).

Ученики самостоятельно читают текст задачи:

«На трёх полках 94 книги. На первой книг столько же, сколько на второй, а на третьей — на 4 книги больше, чем на первой. Сколько книг на третьей полке?» [2].

Работа над решением задачи начинается с построения схемы, соответствующей задаче, причём дети работают самостоятельно. В течение отведённого учителем времени они анализируют текст с целью выявления отношений и зависимостей между искомым и данными, что является основой для построения схемы. Соотнесение вербальной модели и схематической, т.е. интерпретация содержания задачи в виде схемы, заменяет традиционный аналитико-синтетический «разбор» задачи, без которого когда-то не обходилось решение ни одной задачи в начальной школе.

Реализуя требования стандарта, педагог создает дидактические условия для самостоятельной работы по построению схемы, что ориентирует ученика на необходимость собственного действия, более осмысленного и решительного. (Образца нет! Нужно действовать самостоятельно!) Дети строят схему, действуя в соответствии со своими возможностями, в своем темпе и на своем уровне понимания данного задания, а учитель наблюдает за ходом построения и приглашает к доске допустивших ошибки.

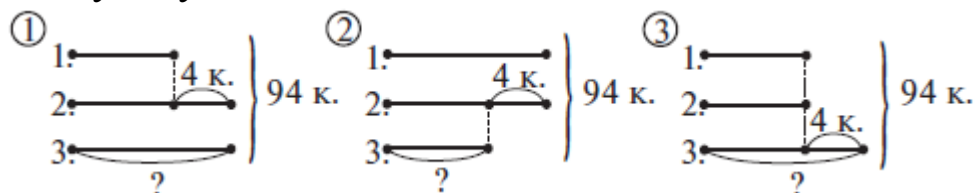


Совместное обсуждение ошибок и их коррекция помогают создать условия для понимания материала большинством учащихся, формируют осознанность и прочность знаний, и даёт учителю возможность варьировать индивидуальную нагрузку, обеспечивая развитие всех детей.

Добавим, что работая в соответствии со своими возможностями, ученики ощущают себя более успешными, переживая ситуацию учебного успеха на каждом уроке (пусть даже самую незначительную с позиции взрослого). Младший школьник не знает, что такое рефлексия, но ему очень важно учиться оценивать свои успехи и анализировать свои действия.

После выбора верной схемы класс записывает решение задачи по действиям с пояснениями или выражением, запись которого невозможна без анализа схемы.

Возможен и другой вариант организации учебной деятельности: учитель предлагает 2–3 схемы, а ученики выбирают соответствующую задаче.



Процесс выбора связан с анализом текста и соотнесением его со схемой. Верную, по его мнению, схему ученик отмечает галочкой, выбегая к доске. Желательно пригласить к участию как можно больше школьников, а затем организовать коллективное обсуждение полученных результатов (как верных, так и неверных), что создает условия для учебного взаимодействия школьников и их коммуникации.

Анализ схемы³ поможет детям записать решение задачи выражением: $(94 - 4) : 3 + 4$, действия которого следует показать на схеме, обозначая руками, например, отрезки, соответствующие действию в скобках, а потом – отрезок, который обозначает результат деления и т.д.

После записи решения задачи желательно заняться переформулировкой её текста в соответствии с другими схемами так, чтобы получились задачи, им соответствующие. Учащиеся выслушивают варианты формулировок, предложенных одноклассниками, принимают их или отклоняют, обосновывая в каждом случае свои действия, а затем выполняют решения полученных задач.

Безусловно, принять и внедрить инновационную технологию обучения решению задач в 1-4 классах крайне непросто, если педагог не работает в русле единой концепции формирования универсальных учебных действий. На наш взгляд, включение инноваций в начальное образование – вопрос времени и методической подготовки учителя начальных классов, в ходе которой будут формироваться новые профессиональные компетенции, отвечающие потребностям современного образовательного пространства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки РФ – М.: Просвещение, 2011. – 33 с. – (Стандарты второго поколения)

2. Истомина Н. Б. Математика: учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. В двух частях. Часть 1. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014. – 120 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Смирнова О.М.

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

Процесс обучения в курсе «Окружающий мир» направлен на усвоение младшими школьниками знаний в системе общество - природа - человек, воспитание и развитие личности. Ученики при изучении предмета отражают в своем сознании окружающий мир, который включает разнообразные объекты природы и рукотворный мир, созданный человеком. Центральное место в структуре процесса обучения в курсе «окружающий мир» занимает целостная двухсторонняя, взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, организуемая в информационно-образовательной среде. Содержание учебного материала по предмету учащиеся усваивают в ходе совместной деятельности, учитель, используя разнообразные формы, методы, приемы, средства обучения направляет школьников на поиск информации, «открытие знаний». Контроль и проверка знаний, умений позволяют оценить результативность усвоения учащимися содержания учебного материала. Планируемые образовательные результаты по предмету «окружающий мир» являются для учителя требованиями к освоению содержания учебного материала учащимися, для младших школьников - учебными достижениями.

Методическими основами преподавания предмета «окружающий мир» являются:

-деятельностный подход в изучении содержания учебного материала, который связан с организацией учебной деятельности учащихся, читательской, проектной, исследовательской, контрольно-

оценочной;

- применение педагогических технологий, дифференцированного подхода к младшим школьникам в обучении;

- организация самостоятельной работы учащихся на различных этапах урока;

- включение учащихся в разнообразные формы взаимодействия в процессе обучения (групповые, парные) [1, С.217].

Принцип обучения в деятельности определяет организацию процесса обучения в курсе «Окружающий мир» на основе применения деятельностного подхода.

Деятельностный подход в изучении курса «окружающий мир» также обусловлен:

- освоением учащимися социального опыта, культуры поведения в окружающей и социальной среде, ценностных ориентаций в соответствии с отечественными традициями духовности и нравственности;

- формированием у младших школьников целостной научной картины мира и осознанием места в нем человека. Он находит отражение в организации разнообразных форм учебной работы учащихся при изучении курса «окружающий мир», видов деятельности: учебной, контрольно-оценочной, проектной, читательской, исследовательской. Учителю начальных классов необходимо формировать у младших школьников обобщенные способы учебных действий с учебным материалом, позволяющие младшим школьникам успешно решать учебные, учебно-практические и учебно-познавательные задачи. Такими способами учебных действий являются универсальные учебные действия. Решение учебных задач осуществляется с помощью разнообразных учебных заданий по изучению окружающего мира. Успешность усвоения содержания учебного материала по предмету «окружающий мир» определяется тем, насколько школьники владеют предметными и общими учебными умениями, справляются с заданиями на применение знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях. Универсальные учебные действия включаются в учебные задания и являются основой формирования умений в изучении курса «окружающий мир».

Любая педагогическая технология затрагивает совокупность содержания, форм, средств, методов обучения, воспитания, обеспечивающих достижение планируемых образовательных

результатов. В изучении курса «окружающий мир» применяются следующие педагогические технологии: технология сотрудничества в обучении, проблемного обучения, деятельностного метода обучения, уровневая дифференциация обучения, технология проектной деятельности.

Деятельностный подход в обучении находит отражение в проектировании урока по предмету «окружающий мир». В нем цель отражается в планируемых результатах и достигается путем применения разнообразных методов, приемов, средств обучения, обеспечивающих освоение содержания учебного материала учащимися. Оно в курсе «окружающий мир» представлено на двух уровнях сложности: базовом и повышенном. Усвоение учащимися содержания на различных уровнях требований к подготовке «ученик научится» и «ученик получит возможность научиться» определяет необходимость организации процесса обучения в условиях дифференциации.

Дифференциация является одним из организационно-методических принципов обучения. Она находит отражение в разноуровневых заданиях, содержании учебного материала, требованиях к подготовке учащихся, оценочных средствах обучения. Дифференцированный подход к младшим школьникам предполагает учет индивидуальных учебных возможностей школьников (способностей, обученности, общих учебных умений, интереса к изучению предмета) в группах в условиях одного класса. Организация форм учебной работы учащихся в условиях дифференциации связана с видами деятельности учащихся на уроке «окружающий мир». В ходе исследовательской деятельности может быть организована работа школьников в мини-группах. Парная форма учебной работы имеет место на уроке при первичном закреплении изученного материала и связана с выполнением заданий самостоятельной работы. Читательская деятельность способствует овладению младшими школьниками приемами работы с научно-познавательным текстом, умением работать с информацией, извлекать ее, преобразовывать и представлять. При работе с текстом и в ходе проектной деятельности имеет место групповая форма учебной работы учащихся. Учебная деятельность, как и все виды деятельности на уроке по предмету «окружающий мир» включают учебную задачу, учебные действия, самоконтроль и проверку. Усложненные способы учебных действий включаются в

разноуровневые задания (на воспроизведение учебного материала, применение знаний, умений в практической деятельности и применение знаний умений в новых учебных ситуациях) при закреплении изученного материала.

Деятельностный подход как методическая основа преподавания предмета «окружающий мир» способствует формированию у младших школьников умения учиться - способности самостоятельно добывать знания в практической деятельности и в новых учебных ситуациях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Смирнова О. М. Обучение младших школьников в процессе преподавания предмета «окружающий мир»/ Герценовские чтения. Начальное образование. Том 3. Выпуск 1. Начальное образование: соответствие стандарту. - Спб: Издательство ВВМ, 2012. - С. 215 - 218.

РИФМОВКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

Соклакова О.В.

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

Являясь одним из важнейших элементов просодической структуры англоязычной речи, ритм, в свою очередь, является сложнейшим элементом иностранного языка как системы и требует особого внимания применительно к процессу обучения. Значимость овладения ритмом иностранного (в данном случае, английского) языка четко прослеживается в современной лингводидактике. Так, Е.Н. Соловова отмечает, что именно ритмико-интонационные навыки, «а точнее их отсутствие, скорее выдает нас как иностранцев» [1, С.65]. Таким образом, очевидна необходимость развития у обучаемых ритмообразующих компонентов английской речи систематично, последовательно на протяжении всего процесса обучения.

В то же время известно, что темпово-слоговая организация английского и русского языков по-разному реализуется в каждом из них. В русском языке время, отведенное для произнесения одного

слога более или менее постоянно и контраст варьирования на уровне вышеупомянутых просодических компонентов невелик. В английском языке время произнесения безударных слогов, расположенных между ударными, является относительно постоянным, тогда как время произнесения ударного слога обратно пропорционально количеству безударных. Отсюда так называемый английский «squash» – сильная редукция безударных слогов, позволяющая «уместить» в отведенный временной промежуток определенное количество слогов, не нарушая при этом закономерностей английского ритма. Известно также, что в английской речи терминальные слоги характеризуются наличием кинетического тона, который как бы растягивает последний ударный слог во времени, создавая впечатление своеобразной певучести английской речи. Таким образом, как справедливо отмечает Р.М. Тихонова, английский и русский языки различаются временными отношениями, характеризующими произнесение ударных и безударных слогов во времени [2]. Таким образом, ритм можно рассматривать как определенный функциональный слой просодии, который формируется ее компонентами.

Таким образом, очевидна необходимость развития у обучаемых ритмообразующих компонентов английской речи систематично, последовательно на протяжении всего процесса обучения.

Е.Я. Антипова, в частности, отмечает, что обучение ритму должно предшествовать обучению интонации, приняв за основу стихотворные произведения, так как именно здесь ритм отличается наибольшей периодичностью во времени [3]. Кроме того, в арсенале учителя иностранного языка имеются не менее действенные средства для создания эффективного обучения. Так, И.И. Невежина выдвигает идею обучения английскому языку на музыкально-ритмической основе, когда ритм речи «сплетается» с ритмом музыкальным, что, в свою очередь, усиливает эффективность усвоения ритмических моделей англоязычной речи на начальном этапе [4]. Таким образом, правомерно говорить о том, что речевой ритм тесно связан с ритмом музыкальных произведений. Этническое начало, заключенное в музыкальных и речевых структурах, непосредственно связано с традициями народа в сфере логики музыкального и языкового мышления, источники которого следует искать в механизме формирования психики представителей той или иной языковой и музыкальной культуры [4]. Данная точка зрения, по-нашему мнению,

вполне правомерно объясняет зависимость музыки и речи от этнической специфики с точки зрения восприятия. Источники формирования логики музыкального и языкового мышления следует искать в особенностях формирования психики представителя той или иной культуры в детском возрасте, так как социально-культурная ориентированность определяется именно в этот период. Закрепление с раннего детства языковых и музыкальных норм и традиций своего этноса автоматизируется после многочисленного подражания (имитации), переходя в сущность личности, что, в свою очередь, определяется бессознательными процессами, происходящими в коре полушарий головного мозга. Например, представитель культуры английского языка соотносит слуховые модели с кинетическими через частое повторение таких слуховых форм как «nursery rhymes». Их строгая метричность не только находит в ребенке естественный отклик, синтезируя звук и движение, но также «обеспечивает» его готовой ритмической моделью, которую он может наполнить своим собственным содержанием, продуцируя фразы, ритм которых находится в строгом соответствии с ритмом «nursery rhymes». Весь этот процесс поддерживается сменой мускульных напряжений, схема которых была заложена ритмикой движений моторных.

Итак, через национальную музыку мы получаем ритмические модели, генетически обусловленные ритмическими моделями данного языка и обусловленные общей моторикой данной культуры. Это некая схема, которой также можно придавать различное словесное «наполнение». В свете вышеизложенного, идеальным средством обучения представляются так разываемые «Jazz Chants» – джазовые рифмовки или джазовое скандирование, наиболее известными из которых являются сборники профессора Нью-Йоркского университета К. Грэм [Graham 1999]: «Jazz Chant», «Small Talk: More Jazz Chants», «Jazz Chants for Children», «Mother Goose Jazz Chants», «Grammar Chants», «Jazz Chants: Fairy Tales». Поскольку в рамках нашего сообщения указан начальный этап обучения, считаем целесообразным более подробно остановиться на рассмотрении сборника «Mother Goose Jazz Chants». Практическая ценность данного сборника заключается в том, что они основаны на «nursery rhymes», снабженных аутентичной аудиозаписью и формирующих в сознании обучаемых основные ритмические модели английского языка уже в самом раннем возрасте. Безусловно, для эффективного усвоения ритмической структуры англоязычной речи необходимы специальные

установки учителя, предполагающие оптимальный выбор как конкретных условий обучения, так и адекватных организационных форм учебной деятельности, суть которой – формирование ритмико-мелодического образа английской речи. На данном этапе обучения необходимо использование ритмических опор – моторных движений, помогающих вычленять ритм: отстукивание, скандирование, хлопанье, ритмические танцевальные движения.

Считаем целесообразным начало ознакомления с ритмом англоязычной речи на примере простейшей ритмической модели, состоящей только из ударных слогов, поскольку любая рифмовка являет собой гораздо более сложное образование. Первый этап работы по овладению ритмом англоязычной речи – восприятие и воспроизведение ритма на слух.

Следующий этап – упражнения на тренировку ритма с участием голоса. Здесь можно использовать слоги (например, слог «ta») вместо или вместе с постукиванием. На следующем этапе вводятся безударные слоги между ударными. Так, например:

1) *One, two, three, four*; 2) *One and two and three and four*.

3) A *one and a two and a three and a four*.

Следующий этап – восприятие текста рифмовки на слух. Основная цель здесь – создание ритмико-интонационного образа англоязычной речи, основная деятельность обучаемых – аккомпонирование ритму путем отстукивания рукой или стопой. Следующий этап – «наполнение» рифмовки словами. Не следует игнорировать моторные опоры: отстукивание ритма рукой, карандашом, стопой и т.п. – таким образом ритм продуцируется естественно, как внутренне обоснованное оформление речи. Далее целесообразен переход к предложенным в вышеупомянутом сборнике «Mother Goose Chants» вариациям, когда меняется лексическая составляющая при неизменном ритме. На этом этапе дети имеют возможность применить отработанную ритмическую модель к иному контексту. Необходимо отметить, что упражнения на освоение ритмической структуры английского языка должны быть ранжированы по этапам, предполагающим последовательность предъявления материала, обеспечивать переход от простого к сложному.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: [Текст]: Базовый курс лекций Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова – М.: Просвещение, 2002.
2. Тихонова Р.М. К проблеме поиска интонационного инварианта языка [Текст]: Сб. научн. трудов МГПИ им. Ленина/ Р.М. Тихонова. – М., 1985.
3. Антипова А.М. Ритмическая система английской речи [Текст]: учебное пособие/А.М. Антипова. – М., 1984.
4. Невежина И.И. Обучение иностранному языку детей 5-8 лет на музыкально-ритмической основе [Текст]: Дисс. канд. пед. наук/И.И. Невежина. – М., 2000.
5. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст]: Общ.ред. В.В. Иванова/ Л.С. Выготский .– М.: Искусство, 1986 - 3-е изд.
6. Соколова М.А.и др. Практическая фонетика английского языка [Текст]: учебное пособие/ М.А. Соколова и др. - М.:ВЛАДОС, 1997.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Топольскова И.А.
МБОУ Лицей №12, г. о. Химки

ТРИЗ - теория решения изобретательских задач широко используется в педагогической практике. Известны многочисленные разработки для детей не только начального школьного, но даже и дошкольного возраста. В основе ТРИЗ лежит создание алгоритма действий, который можно было бы использовать при поиске решения проблемы. А значит, ТРИЗ дает возможность решать творческие задачи любому, кто изучит ее правила и приемы. [1]

Правила построения занятий: минимум сообщения информации, максимум рассуждений; оптимальная форма организации обсуждения проблемных ситуаций – мозговой штурм; системный подход (все в мире взаимосвязано, любое явление надо рассматривать в развитии) [1, С.12].

В теории формирования сильного мышления, как одного из направлений теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), есть такое понятие: многоэкранная схема сильного мышления. Видами

многоэкранной схемы сильного мышления или скорее упрощенными ее формами являются системный лифт и системный оператор [1, С.55-60].

Системный лифт – это «перемещение» рассматриваемого объекта по иерархическому принципу. В центре – система (объект или проблема, что-то, что находится в центре рассмотрения). Выше – надсистема (ближайшее окружение). Система, с одной стороны является частью чего-то, но она и сама состоит из частей (подсистем). Подсистема на лестнице иерархии располагается ниже системы. У каждой системы можно выделить огромное количество надсистем и подсистем [2, С.4-5].

Простейшим примером иерархической лестницы (системного лифта) может быть трехэтажный дом, где интересующий нас объект-система (предположим это роботизированная машина) находится на втором этаже; на первом этаже можно найти все части объекта (его подсистемы); а на третьем размещаются все дополнительные обслуживающие механизмы, т.е. обслуживающее окружение (надсистемы) [1, С.22].

Каждая система (объект) имеет свое прошлое и будущее, определенную функцию, которую выполняет, обладает рядом свойств, которые могут изменяться по мере развития системы. Поэтому можно к иерархической оси добавить еще и ось времени: прошлое - настоящее – будущее. По временной оси может изменяться не только сама система, но и условия, в которых она находится в настоящий момент (надсистема), а также ее внутренние части, свойства (подсистема). Таким образом, от системного лифта переходим к системному оператору [1, С.55-60].

Ось иерархии	Прошлое надсистемы	Надсистема (окружение)	Будущее надсистемы
	Прошлое системы	Система (объект, проблема)	Будущее системы
	Прошлое подсистемы	Подсистема (части)	Будущее подсистемы
	Ось времени		

Системный оператор представляет собой девятиэкранную схему, которая используется для систематизации представлений, помогает при поиске решения исследовательских задач, дает возможность

прогнозирования развития систем (объектов). Располагая интересующий нас объект в центральном экране, мы можем проследить его изменения в иерархической и временной динамике.

Умение производить системные раскладки можно отрабатывать на играх и тренингах. С помощью системного оператора можно осуществлять анализ сказок и сказочных ситуаций, а также работать над характером героя [1, С.60].

При подборе материала очень заинтересовала работа учителя начальных классов В.И. Бояркиной «Решение сказочных и изобретательских задач в начальной школе». [3, С.1-4] (Работа с системным оператором дана на примере сказки «Репка».) Мы с ребятами попробовали провести аналогичную работу в своем классе. Начали с того, что определили наличие противоречия: репка большая, богатый урожай – это хорошо, вытянуть не получается – плохо. Что делать в данной ситуации?

Обсудили дедушкино решение проблемы (организационное). Стали искать другие способы решения проблемы (технические). Системный оператор составляют сами дети на основе вопросов учителя, учитель только размещает ответы детей в нужный экран оператора. Начинаем с центрального экрана – с системы, где возникла проблема – РЕПКА. Далее мы рассмотрели, где репка находится и, что есть вокруг нее. Какие есть ресурсы для решения проблемы в надсистеме.

Ребята назвали следующее: «земля» – ее можно подкопать вокруг репки, тогда легче будет ее выкопать, а лопату взять в «сарай». Вот и новая часть надсистемы появилась, ее мы тоже записали в верхнем экранчике. «Сарай» - найти в том же сарае веревку, чтобы тянуть репку было удобнее. «Дом» - перекинуть веревку через дом, привязать с другой стороны одеяло, нагружать камнями, пока репку не вытянем. «Дерево» - привязать к репке и дереву веревку, согнуть дерево, когда оно распрямится, поможет вытянуть репку. «Забор» - надо взять из забора жердь и действовать как рычагом. «Осень» - осенью часто идут дожди, земля размякнет, из мокрой земли легче тащить будет. «Солнце» - можно высушить репку, а потом разваривать ее, как яблочный компот.

На временной оси тоже есть варианты решения: в будущем репку ожидает разделение на более мелкие части, значит можно попробовать разделить репку на части заранее, тогда не надо ее тащить целиком, меньшие части легче будет тянуть и хранить. Есть

решение проблемы и в прошлом, когда репка была семечком. Ребята посоветовали дедушке поискать другие семена, чтобы потом не было таких проблем.

Интересно, что в этот момент появилось предложение от мамы одного из учеников, нашего фото- и кинорепортера, она предложила заменить репку на картошку (!), картошка мельче, проблема с вытягиванием отпадет сама собой.

Дальше дети самостоятельно вышли на другой план, добавилась ось антисистемы. Если система – «РЕПКА, проблема – как репку вытянуть», то антисистема – «РЕПКА, но может не надо ее вообще вытягивать». Репка останется в земле, замерзнет. Можно укрыть, построить теплицу ил использовать в замороженном виде. Некоторые овощи тоже хранят замороженными.

Вот что получилось у нас в итоге на доске.

Надсистема	весна, лето	осень, огород, земля, солнце, дождь, дом, сарай, забор, деревья	зима, все под снегом
Система	росток (семечко)	РЕПКА	кусочки репки
Подсистема		ботва, тело репки, корни	
	Прошлое	Настоящее	Будущее

А дальше ребята должны были зарисовать свои решения. Из 22 человек, которые выполняли работу, 13 учащихся использовали идеи из обсуждения, а 9 ребят предложили свои решения: оченьгодились бы лошади, трактор и даже подъемный кран. Помогли бы дровосеки, специальные роботы, лазерная установка и даже инопланетяне. Кстати, это еще один из векторов «реальное – нереальное (или пока нереальное)».

В заключение отметим, что работа с системным оператором помогает формированию у детей умения анализировать и описывать систему связей любого объекта материального мира, а дополнительно

появляется навык построения различного вида классификаций по выделенному признаку [1, С.57].

Такого рода работу целесообразно использовать не только как элемент урока, интересно было бы вести ее в качестве отдельного курса, например во внеурочной деятельности. Хочется добавить, что после нескольких занятий дети стали самостоятельно анализировать поступки героев произведений и даже своих товарищей, что очень помогает учителю в воспитательной работе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Александренко С.В. Обобщенный педагогический опыт воспитателя МДОУ. <http://kak.znate.ru/docs/index-91989.html>
2. Рубин М., Рубина Н. Программа по курсу развития творческого воображения. <http://cdutt-yar.ru/index11.php?cat=4>
3. Решение сказочных и изобретательских задач в начальной школе. Бояркина В.И. http://vio.uchim.info/Vio_35/cd_site/articles/art_3_7.htm
4. ТРИЗ как путь развития нестандартного творческого мышления младших школьников. <http://www.pandia.ru/text/77/419/7120.php>
5. Особенности использования ТРИЗ-технологий в начальной школе. <http://cdutt-yar.ru/index11.php?cat=4>

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ДАННЫМИ, ПОСТРОЕНИЯ ТАБЛИЦ И ДИАГРАММ

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

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил пути развития начальной школы и установил требования к итогам обучения. В результате изучения курса математики выпускники начальной школы «приобретут важные для практико-ориентированной математической деятельности умения, связанные с представлением, анализом и интерпретацией данных. Они смогут научиться извлекать необходимые данные из таблиц и диаграмм, заполнять готовые

формы, объяснять, сравнивать и обобщать информацию, делать выводы и прогнозы». Стандарт определяет следующее содержание работы:

- сбор и представление информации, связанной со счетом, измерением величин, фиксирование результатов сбора;
- чтение и заполнение таблицы, интерпретация таблицы;
- чтение диаграмм: столбчатой и круговой.

Впервые с таблицами учащиеся начальных классов встречаются в учебниках математики. Им предлагаются вычислительные таблицы, у которых названы один столбец или строка, например, таблица 1 и 2

Таблица 1.

Уменьшаемое	12		14	16
Вычитаемое	7	5		9
Разность		8	6	

Таблица 2.

a	3	5	2	6
a+4				

При решении задач с пропорциональными величинами таблица, как вид знаковой модели, используется для краткой записи. Она удобна тем, что после анализа задачи отражает особенности рассматриваемого процесса и отношения между известными и искомыми величинами, например, таблицы 3 и 4.

Таблица 3.

Скорость	Время	Расстояние
60 км/ч	3 ч.	?

Таблица 4.

	Норма расхода горючего	Время работы	Расход горючего за неделю
I трактор	одинаковая	60 ч.	?
II трактор		55 ч.	?, на 35 л меньше, чем I трактор

Одним из требований при работе с таблицами является умение наглядно представлять, анализировать и интерпретировать данные. Вначале учащимся предлагаются таблицы, в которых названы и строки, и столбцы. Например. «Сколько у кого детей?».

Таблица 5.

Животное	Количество детенышей	Расставь порядковые места (1,2,3,4,5) по количеству детенышей
Лосиха	2	
Медведица	1	
Чиж	5	
Серая куропатка	20	
Страус	30	
Лягушка	90	

В таких таблицах уже структурированы все числовые данные и не нужно выполнять никаких вычислений. Можно предложить по этим таблицам провести устный счет.

Задание:

1. Сколько детенышей у лосихи и медведицы вместе?
2. На сколько больше детенышей у серой куропатки, чем у чижа?

Учащиеся должны уметь работать с таблицами, в которых нет чисел, а знаком «+» зафиксировано наличие какого либо признака у разных объектов.

Таблица 6.

Имя	Жанр книг		
	Сказки	Стихи	Приключения
Коля			+
Вера	+	+	
Настя	+		+
Катя	+		
Антон	+		+

Задача учителя научить читать несложные таблицы, извлекать информацию, представленную в каждой строке, столбце таблицы. Например.

Задание: используя эту таблицу, ответь на следующие вопросы:

1. Кто из ребят любит читать только стихи?
2. Кто из ребят любит читать и сказки и приключения?

Для заполнения несложных готовых таблиц можно предложить учащимся текст, из которого нужно выбрать данные, выполнить их анализ.

Задание: прочитайте внимательно текст, заполните таблицу, ответьте на вопросы.

Вы видели когда-нибудь дельфинов? Дельфин – животное-загадка на нашей планете. Интеллект этого морского жителя считают

настолько высоким, что его называют "человеком моря". Блестящие тела дельфинов своей формой напоминают капли. Морда вытянута в узкий клюв, ноздри слиты в одно "дыхло", из которого животное может выпускать фонтан брызг высотой два метра. Длина тела достигает 4 метров. Хвост у дельфинов, в отличие от рыб, расположен горизонтально. "Люди моря" прославились как неутомимые спутники кораблей. Часто видели, как они провожали суда в открытое море. Дельфины могут плавать со скоростью 50 километров в час, никто в море не плавает быстрее них.

Скорость белухи достигает до 22км/ч.

Дельфины – это не рыбы, а млекопитающие. Они выкармливают детенышей молоком и дышат не жабрами, а легкими. Им часто нужно выныривать из воды, чтобы вдохнуть. Ныряют в воду обычно не дольше чем на 3 минуты. В день дельфин съедает до 30 килограммов живой рыбы. Дельфины всегда охотятся стаями. Они нагоняют косяк рыб и окружают его. Потом выталкивают рыбу на самое мелководье и там поедают ее. Живет дельфин около 50 лет. Средняя масса их – 500 килограммов. А белуха может весить до 940 килограммов. Продолжительность жизни белухи 40 лет. Крупнейшие самцы достигают 6 м длины.

Таблица 7.

	Масса тела	Продолжительность жизни	Длина тела
Дельфин			
Белуха			

- Какова масса тела белухи?
- С какой скоростью могут плавать дельфины?
- Сколько кг живой рыбы дельфин съедает в день?

Подготовительную работу к введению диаграмм можно начинать с первого класса, включая моделирование с помощью отрезков разных свойств объектов (длины, количества, времени и др.). Например.

Выполнение домашнего задания:

Русский язык _____

Математика _____

Ознакомление с окружающим миром _____

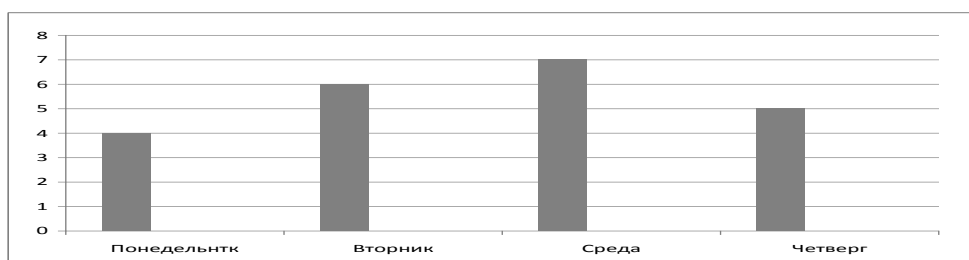
Задание:

- При выполнении домашнего задания, на какой предмет ушло больше всего времени? (Данные отрезки позволяют быстро оценить соотношение нескольких величин).

В начальной школе изучают линейные, столбчатые и круговые диаграммы. Столбчатые диаграммы в основном используются для наглядного сравнения полученных статистических данных или для их анализа. Например.

«Количество прочитанных страниц Незнайкой из книги за 4 дня»

Таблица 8.



Задание:

- Сколько страниц прочитал Незнайка во вторник?
- В какой день недели было меньше всего прочитано страниц?
- На сколько больше было прочитано страниц в среду, чем в четверг?

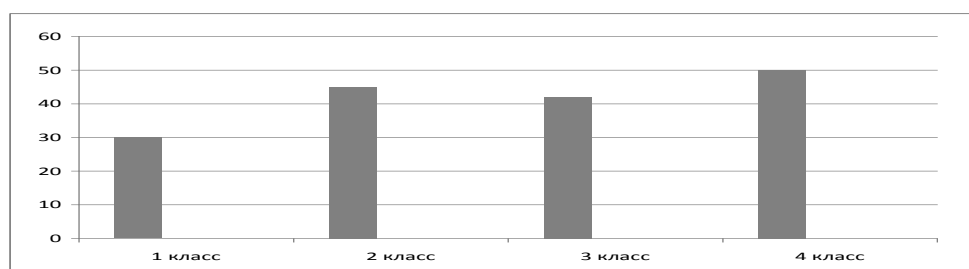
Можно вводить диаграмму на основе таблицы, мотивируя тем, что сравнивать данные легче зрительно. Например.

«Сбор макулатуры»

Таблица 9.

Класс	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Масса	30 кг	45 кг	42 кг	50 кг

Таблица 10.

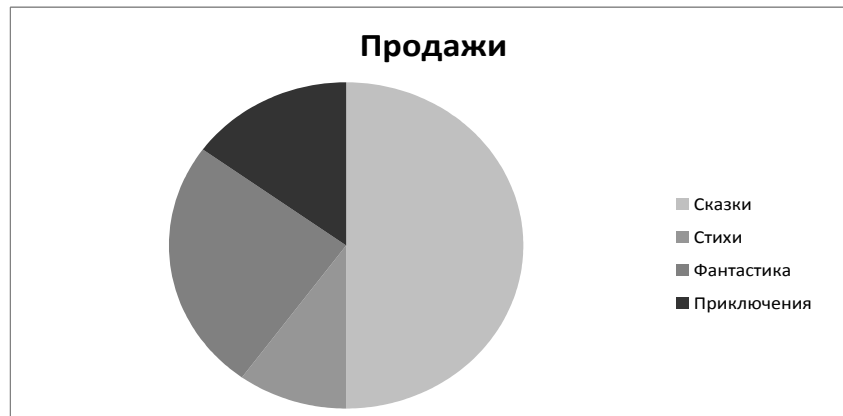


Задание:

- Какой класс больше всех собрал макулатуры?
- На сколько меньше кг макулатуры собрал третий класс, чем второй?
- Какой класс меньше всех собрал макулатуры?

Наибольшую сложность представляет построение круговых диаграмм, так как оно опирается на умение делить круг на произвольное число равных секторов. А вот чтение круговых диаграмм вполне им доступно.

Таблица 11.



Задание:

- Книги, какого жанра пользуются большим спросом у покупателей?

- Книг, какого жанра было продано меньше всех?

На этапе закрепления полезно давать задания по сбору информации, обработки и построения таблиц и диаграмм:

- распределение учащихся класса по занятию в кружках;
- определение размера обуви у членов семьи;
- определение роста членов семьи;
- распределение учащихся класса по изучению иностранных языков.

Учить работе с данными можно при изучении различных содержательных линий начального курса математики, например:

- работа с текстовыми задачами;
- числа и величины;
- геометрические величины.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ивашова О.А., Останина Е.Е. Технологии начального математического образования. Часть 1. Учебно-методическое пособие.- СПб.: Издательство ВВМ, 2012.-188 с.

2. Ивашова О.А., Арикайнен Т.А. Работа с таблицами и диаграммами в ходе проектной деятельности //Начальная школа, 2011, №4.

3. Планируемые результаты начального общего образования/ [Л.А. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.] ; под ред.Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 2-е изд. – М. :Просвещение. 2010.- 120 с. (Стандарты второго поколения). –ISBN978-5-09-023809-0.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [http:// standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959](http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959)

5. Диаграммы <http://festival.1september.ru/articles/410500/Image1118.gif>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЗРИТЕЛЬНОГО ДИКТАНТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шевченко А.А.
МБОУ Лицей № 12 г.о. Химки

*«Сделать серьёзные занятия
для ребёнка занимательными –
вот задача первоначального
обучения»*

К.Д.Ушинский

Переход на новые стандарты второго поколения предъявляет к процессу образования огромные требования и использование новых подходов в учебно-воспитательной работе.

Современные дети очень изменились по целому ряду причин. Прежде всего, резко возросла информированность младшего поколения. Если раньше уроки были основным источником знаний, то теперь СМИ расширяют детский кругозор. Не вызывает сомнения и то, что ученики стали относительно мало читать. Смысловое литературное чтение вытеснили телевидение и компьютеры. Приходя в первый класс, как показывает практика, дети не знают текстов русских народных сказок. Кроме того, наблюдается ограниченность общения со сверстниками в дошкольном возрасте. И как следствие, у детей резко возросло различие сформированности уровня

умственного и познавательного развития на момент поступления в школу.

Начальное образование является фундаментом всего последующего обучения ребенка. Успешность овладения техникой чтения на начальном этапе обучения обеспечит ребенку результативность не только по другим учебным предметам начального курса, но и создаст условия для успешного обучения на второй ступени обучения.

Новые ФГОСы определили приоритетную цель – формирование читательской компетентности младшего школьника. А читательская компетентность выпускника начального обучения прежде всего определяется техникой чтения.

Примерное нормативное чтение имеет минимальное значение. Ученик, переходящий в 5 класс должен читать 90-100 слов в минуту. Это не совпадает с оптимальной скоростью разговорной речи. Оптимальная скорость чтения 120-150 слов в минуту. Именно с такой скоростью приспособился за многие столетия артикуляционный аппарат человека, именно при такой скорости достигается и лучшее понимание текста.

Скорость чтения - самый важный фактор из числа факторов, влияющих на успеваемость ребенка. По оценкам психологов, на успеваемость ребенка влияют более 200 факторов. Но существует фактор номер один, который гораздо сильнее других влияет на успеваемость. Это – скорость чтения

Кроме того, техника чтения лежит и в самом понятии «развитие личности ребенка»: быстро читают те ученики, которые читают много. А в процессе чтения развивается и оперативная память, и устойчивость внимания. А эти два показателя, в свою очередь, влияют на умственную работоспособность и мышление детей.

Вот и встает перед учителем классический вопрос русской интеллигенции: «Что делать?», просто ли выполнить программный норматив, который намного ниже, чем оптимальное чтение ребенка, или же прислушаться к совету великого Сухомлинского?

Немаловажную роль в развитии техники чтения играет оперативная память. Часто можно наблюдать такую картину: ребенок читает предложение, состоящее из 6-8 слов, дочитав до 3-4 слов, забыл первое слово. Поэтому он не может увязать все слова воедино.

Несколько лет назад, в одном из журналов я встретила описание методики проведения зрительных диктантов И.Т. Федоренко.

Одной из целей проведения таких диктантов является формирование навыка беглого чтения. Используя данную методику уже несколько лет, я глубоко убеждена, что проведение зрительных диктантов способствует развитию у детей внимания, зрительной и оперативной памяти и является хорошим подспорьем для развития орфографической зоркости.

Хочу остановиться на некоторых моментах применения данной методики в своей практике. Читая отзывы и комментарии коллег о диктантах И.Т. Федоренко, можно встретить различные мнения о том, в каком классе целесообразно применять такой вид работ. На мой взгляд, наиболее эффективно является написание зрительных диктантов уже в первом классе, когда как никогда перед учителем актуально стоит формирования у учащихся навыка чтения.

Сначала я использовала только те наборы, которые предложил И.Т. Федоренко. Потом стала составлять свои, подбирая не просто разрозненные предложения, а объединяя их в тематические группы. Очень хорошо подходят пословицы и поговорки, а также предложения со словарными словами. Таким образом решаются задачи развития речи.

Особенность зрительных диктантов такова: в каждом из 18 наборов имеется 6 предложений. Если предложения первого набора состоят из 8 букв, то последнее предложение 18 набора состоит из 46 букв. На интерактивной доске появляются по одному предложению. Ребята в течение определенного времени читают молча это предложение и стараются его запомнить. Время экспозиции – 4 секунды. По истечении этого времени предложение исчезает и предлагается ученикам записать его в тетради. Затем следует экспозиция, чтение, запоминание и запись второго предложения. На 6 предложений одного набора уходит от 5 до 8 минут времени. Переходить к следующему набору рекомендуется после того, как почти все дети успевают запомнить и правильно записать экспонируемые предложения.

Главное условие проведения такой работы – ее систематичность, т. е. зрительные диктанты должны проводиться ежедневно.

На чтение каждого набора уходило примерно 3 дня. Через 60 дней появились первые успехи: дети стали легче усваивать смысл предложений, охотнее читать.

Тексты зрительных диктантов (по И.Т. Федоренко)

№	Предложения	Число	Время
---	-------------	-------	-------

п/п		букв	экспозиции (с)
Набор №1			
1	Тает снег.	8	4
2	Идёт дождь.	9	4
3	Небо хмурое.	10	5
4	Коля заболел.	11	5
5	Запели птицы.	11	5
6	Поле опустело.	12	6
Набор №18			
1	Победа над врагом наполнила грудь Павки счастьем.	42	7
2	Каждый день тысячи людей въезжают в новые квартиры.	43	7
3	Школьники выращивали мандарины, лимоны и апельсины.	44	7
4	По лесной заросшей тропе осторожно идёт пограничник.	45	8
5	Мальчик подошёл к окну и увидел за рощей строящийся дом.	46	8
6	Только король удалился, как окружили Алёшу придворные.	46	8

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В. Ф. БАЗАРНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шевченко Т. Е.
ГБОУ СОШ № 113 СП 1 г. Москвы

*«Vita est via – движение
есть жизнь»*

Ещё в XIX веке врачи относили к школьным болезням нарушения осанки, сколиозы, близорукость, неврастению. На протяжении последних 100 лет перечисленные заболевания продолжают сохранять массовый характер.

Исследования Центра здоровья детей и подростков РАМН свидетельствуют о том, что около 90% детей имеют отклонения в физическом и психическом здоровье. 35% детей, поступающих в школу, уже имеют хронические заболевания. За годы обучения в школе в 5 раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в 4 раза увеличивается количество нарушений психического здоровья, в 3 раза

увеличивается число детей с заболеваниями органов пищеварения. При этом отмечается четкая зависимость числа и характера нарушений в состоянии здоровья школьников от объема и интенсивности учебных нагрузок.

Сохраняются высокие уровни элементарно-зависимых заболеваний (гастриты и дуодениты, болезни желчного пузыря и желчевыводящих путей, сахарный диабет). Отмечается ухудшение показателей физического развития. Около 10 процентов детей школьного возраста имеют сниженные антропометрические характеристики. Низкая масса тела у детей и ее дефицит выявляются в 3 раза чаще, чем десять лет назад. Около 7% школьников страдают ожирением.

Без существенных перемен в учебном процессе, направленных на полный учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, даже при высоком уровне учебной инфраструктуры и медицинской помощи, невозможно снизить риск ухудшения состояния здоровья школьников, повысить степень их гармоничного развития.

Сложившаяся ситуация требует новых подходов к образовательному процессу и необходимости внедрения здоровьесберегающей педагогики в образовательных учреждениях. Опыт реализации программ обучения здоровому образу жизни в европейских странах показывает, что не существует единого эффективного подхода для решения возникших проблем гармоничного развития учащихся. Но не это является главным недостатком. Обучать здоровью, здоровому образу жизни, вести профилактику вредных привычек на уроке можно и нужно. Но для этого требуется строить учебный процесс так, чтобы в ходе его расширялись поисково-двигательные, чувственно-эмоциональные возможности каждого учащегося, не иссякал его интерес, а значит и не накапливалась усталость, а тем более стресс и отторжение. На уроках, построенных таким образом, учащиеся способны освоить нагрузки, намного превосходящие те учебные нормы, которые считаются сегодня перегрузочными.

В этом главный смысл здоровьесберегающих, а то и здоровье укрепляющих педагогических технологий, которые со временем могут использовать многие учителя и учебные заведения Европы

Программ обучения здоровью в настоящее время в России существует множество, они отличаются содержанием, объемом,

подачей информации. В образовательных учреждениях Астраханской области апробирован на практике ряд здоровьесберегающих программ: Е.А. Бабенкова, Л. Ф. Шатохиной, В.Н. Касаткина, Н.К. Смирнова и т.д., которые дают определенные плоды. Наряду с вышеуказанными здоровьесберегающими программами в области используется теория и практика отечественной здоровьесберегающей педагогики доктора медицинских наук В.Ф.Базарного.

В некоторых школах Москвы учителями-энтузиастами технология раскрепощенного развития детей успешно используется. Хочу поделиться своим опытом работы по методике Базарного В. Ф.

Ни для кого не секрет, что 70% первоклассников приходят в школу уже нездоровыми. Самое главное в системе Базарного – убрать обездвиженный образ жизни ребёнка во время обучения. На первый план выходит двигательная активность ребёнка и его психическое раскрепощение.

Поэтому основные направления нашей работы по данной методике следующие:

1. проведение уроков в режиме «сидя-стоя» с помощью специальной мебели, так называемых «конторок»;
2. использование сенсорных тренажей и массажных ковриков;
3. работа с широкоформатными экологическими панно;
4. упражнения с комплексом геометрических фигур;
5. детское хоровое пение – обязательный элемент урока;
6. игровые оздоровительные технологии.

Рассмотрим первую позицию, когда обучение проходит в режиме «динамических поз».

По мнению В.Ф.Базарного вся концептуальная основа современной школы направлена против природы ребёнка. Многолетние исследования убедительно доказали, что наиболее разрушительным фактором в организационной структуре учебного процесса является моторно-инактивационная сидячая поза. 90 - 95% детей во время занятий находится в состоянии «хронического моторного, психического и нейровегетативного закрепощающего напряжения». Внутренняя напряжённость проявляется синдромом общего мышечно-судорожного напряжения и знакомого всем учителям низкого склонения ребёнка над тетрадью при письме. Развитие и познание окружающего мира происходит у ребёнка в движении, сидеть для него противоестественно.

Поэтому мы используем специальную мебель – «конторки», которые устанавливаются на парту. При этом на уроке один ребёнок работает стоя, другой – сидя. Через 10 минут звучит сигнал таймера, и дети меняются местами. Теперь тот, кто стоял, сидит, а тот, кто сидел, стоит. Через 10 минут дети вновь поменяются местами. Так проходят все уроки. «Конторки» сделаны таким образом, что могут регулироваться по высоте по мере роста ребёнка.

Данный режим оказывает благотворное влияние на следующие факторы:

- поддержание физической, психической активности умственной сферы;
- имеет высокие показатели физического развития здоровья;
- повышается иммунная система;
- улучшаются ростовые процессы;
- развивается координация всех органов (зрительно-ручной, телесно-координаторной, психоэмоциональной);
- снижается степень низкой склоняемости головы.

Когда дети находятся за конторкой в режиме «стоя», предлагаю им снять обувь и постоять на массажных ковриках. Базарный В. Ф. рекомендует делать это в течение 3 – 4 минут в день. Тогда активизируются мыслительные процессы. Если же стоять на массажных ковриках дольше, то дети могут прийти в состояние возбуждения. А массаж стоп имеет оздоравливающий эффект на весь организм в целом, т.к. на стопе имеется проекция всех органов. Улучшается общее состояние, стимулируются активные точки и зоны, повышается иммунная система, мобилизуются внутренние силы организма, массаж стоп является прекрасным средством от плоскостопия. Детям очень нравится ходить в носочках по своим массажным коврикам. Им все это приносит огромную пользу и удовольствие. На ковриках они не просто стоят, а выполняют упражнения перекачивания с пяточки на носочек. Это так легко, просто, доступно, результативно.

Использование в учебном процессе сенсорных тренажёр. Для снятия зрительного напряжения и предупреждения психического утомления, выполняя массаж стоп, очень полезно тренировать зрение по тренажёру, который представляет собой нарисованные на потолке или стенах круги, восьмёрки, овалы и крест. Есть несколько режимов выполнения данного тренажа, но мои дети полюбили наш идеальный вариант. Стоя на массажных ковриках, с вытянутыми вперед руками,

под музыку, дети поочередно обводят указательным пальцем траектории с одновременным слежением за ним органом зрения, туловищем, руками. А затем рисуют воображаемую диаграмму на потолке, но с большим размахом и с большей амплитудой движения. Данный тренаж чаще выполняем после работы, которая требовала от детей приложения усилий, т.к. она прекрасно снимает напряжение, расслабляет, снимает психическую утомляемость и избыточную нервную возбудимость. Способствует доброжелательности, улучшает чувство гармонии и ритма, развивает зрительно-ручную координацию.


Чтобы изменить традиционный режим зрительной работы в условиях ближнего зрения на режим дальнего и частично-ближнего, чтобы увеличить зрительно-пространственную активность и резерв зрения, работаю на уроке с широкоформатными панно. Такие панно могут меняться в течение учебного года. То мы зрительно путешествуем по глубинам океана, а дельфины приносят нам карточки с отдельными морфемами, из которых нужно собрать слова. То в берёзовой роще собираем грибы, но это не простые грибы, а карточки-примеры из таблицы умножения, и чтобы их обнаружить в лесу, детям необходимо приглядеться к каждому кустику, к каждой берёзке. А то вдруг мы попадаем на экзотический остров, где разгуливают фламинго и летают юркие колибри, а детям нужно проследить глазами траекторию их полета. Такие панно позволяют не только усваивать учебный материал, но и тренировать зрение, создавать положительный эмоциональный настрой.

Кроме того, каждый учебный день включаю в уроки упражнения с комплексом геометрических фигур. В классе на потолке по четырем углам висят огромные фигуры: пирамида, куб, шар, призма. Учащиеся под музыку по командам учителя поворачивают голову то к шару, то к кубу, то к пирамиде, то к призме. Это упражнение очень полезно для формирования правильной осанки, релаксации мышц шеи, укрепления шейного отдела позвоночника.

Обязательным и важнейшим учебным предметом по технологии Базарного В. Ф. является детское хоровое пение, основанное на народных песнях и классической музыке. Мы включаем музыкальные минутки в каждый урок. А самостоятельные работы по математике проводим под музыку Моцарта. С тех пор как стали это практиковать, заметно повысилась успеваемость в классе. Музыка созидает человека, сохраняет и поддерживает его жизнь.

Для того, чтобы снять мышечную, зрительную и психическую напряжённость и увеличить двигательную активность детей на уроке мы используем игровые оздоровительные технологии. Например, игра «Путешествуем со снеговиком». (табл.1)

Таблица 1.

$4-$ $2+9$	$9-$ $8+7$	$4+7$ $+9$
$8-2-$ 1 	$6+8-$ 3	$5+9$ $+0$
$9-$ $8+3$	$5+5$ $+5$	$8+9-$ 6

– 1 клетка вверх, 1 клетка вправо. Найди значение выражения, где остановился снеговик (или назови геометрическую фигуру).

Есть очень простая игра «Суша, море». Если учитель называет слово «Суша» – то дети делают шаг вперед. Если «море» – то назад. Правила игры можно переделать в зависимости от изучаемой темы урока. Например, по русскому языку «Части речи». Если учитель называет существительное – шаг вперед, прилагательное – шаг назад.

Творческое сочетание здоровье укрепляющих и здоровьесберегающих технологий позволило увеличить плотность двигательной активности, улучшить физическое, психическое, нравственное здоровье детей. Об этом свидетельствуют медицинские показатели: в начале первого и в конце четвертого класса у детей школьный врач измерил рост и вес, зрение, а также дети были обследованы врачом-ортопедом, с целью выявления нарушений осанки. Оказалось, что к концу четвертого класса некоторые учащиеся стали лучше видеть, некоторые «сняли» очки, у некоторых улучшилась осанка, многие дети перестали жаловаться на головные боли и головокружения. Данные диспансеризации занесены в таблицу 3.

Таблица 3.

Вид заболевания	Первый класс(2010)	Четвертый класс (2014)
Миопия слабой и средней степени	7 человек, 25%	4 человека, 14 %
Сколиоз позвоночника	4 человека, 14 %	2 человека, 7 %
Частота заболеваний во время	16 человек, 57 %	11 человек, 39 %

Подводя итоги, хочется отметить, что понятие здорового образа жизни рассматривается нами, как сочетание видов деятельности, обеспечивающих оптимальное взаимодействие с окружающей средой. Здоровый образ жизни, направленный на предупреждение возникновения какого-либо заболевания, обеспечивает полноценное развитие и реализацию возможностей учащихся, способствует его социализации и является необходимым условием воспитания гармоничной личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (изм. от 13.07.2015 N 238-ФЗ)
2. Федеральный закон N-52 «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30.03.1999 г. (с изм. от 13.07.2015 N 233-ФЗ)
3. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы «Гигиенические требования к условиям обучения и организации в общеобразовательных учреждениях, СанПиН 2.4.2.2821-10» от 29.12.2010 г. N 189 (с изм. на 25.12.2013 г.)
4. Приказ Минздрава РФ и Министерства образования РФ N 186/272 от 30.06.92 Положения «О профилактических осмотрах детей, посещающих образовательные учреждения».
5. Материалы депутатских слушаний Государственной Думы Астраханской области 24.04. 2009 г. на тему: «Реализация государственной политики в области охраны здоровья детей и подростков через здоровые развивающие программы в образовательных учреждениях».

КРУЖКОВАЯ РАБОТА ПО ТЕХНИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

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

Изобретательность как раз и состоит в умении сопоставлять вещи и распознавать их связь.

Л. Вовенарг

В зарубежной и отечественной науке нет единого представления о природе творчества и способностей человека. Однако большинство исследователей солидарны в представлении творчества как уникального способа человеческого бытия, самого существа человеческой жизни. С точки зрения одного из популярных представителей современной психологической науки А. Маслоу, «творчество — универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения» [1]; способность человека к творчеству является врожденной («деревья дают листья, птицы летают, человек творит») [1], другими словами, творчество - это не какой-то особый талант, а то, что заложено в каждом. Однако большинство людей утрачивают способность к творчеству в процессе «окультуривания», чему в определенной мере способствует традиционное официальное образование. Всем известны примеры гениальных или выдающихся людей, которые были двоечниками в школе, однако оставили в наследство человечеству свои великие творения: Исаак Ньютон, Александр Пушкин, Антон Чехов, Константин Циолковский, Томас Эдисон, Альберт Эйнштейн, Уинстон Черчилль, Иван Бунин, Рэй Брэдбери, Билл Гейтс, Марк Цукерберг и другие подтверждают правило: творцами многие становятся вопреки, а не благодаря школе.

Каким же должно быть обучение, чтобы сохранять и развивать дар творчества? Несмотря на методологические различия в определении творчества и возможностей его развития у конкретного индивида, большинство отечественных ученых и практиков (Г.С.Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, А.Н.Лук, Я.А.Пономарев и др.), а также зарубежных методологов творчества (Е.П.Торранс, К.В.Тейлор и др.) убеждены в том, что, во-первых, творческие способности успешно формируются в ходе специально организованной целенаправленной работы (то есть в процессе обучения творчеству) и, во-вторых, они тесно связаны с уровнем развития мышления человека. Так, по мнению американского специалиста в области обучения одаренных детей, Дж. Рензулли, с которым мы солидарны, умение творчески мыслить основано на

таких предпосылках, как наличие интеллектуальных особенностей у ребенка; имеющихся у него знаниях, его настойчивости (мотивации) и благоприятной окружающей среде [2]. В связи с этим психологи и педагоги говорят об управлении процессом формирования творчества, при этом обязательным условием успешности этого процесса выступает развитие мышления индивида (А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, И.П.Калошина, Н.Ф.Талызина, О.Б.Широких и др.). Традиционное психофизиологическое разделение людей на «левополушарных» и «правополушарных», внешне противопоставляя процессы мышления и творчества, на самом деле свидетельствует о том, что и те, и другие индивиды обладают креативностью (возможностью творить, создавать новое), однако делают это преимущественно в разных областях человеческой действительности.

В XX веке с возникновением эффектов от научно-технической революции стало очевидно, что обучение не может довольствоваться таким результатом, как простое воспроизводство информации, необходимы навыки и умения действий в новых обстоятельствах, решения проблемных задач. Это нашло отражение в требованиях к системе общего образования, которые ориентируют, не только среднюю, но и начальную школу, на формирование универсальных учебных действий, развитие творческих компетенций учащихся. Однако в процессе обучения в рамках традиционно практикуемой классно-урочной системы сложно найти возможности для развития креативности, формирования нестандартных подходов к решению задач. Все-таки в практике школьной жизни главным остается достижение репродуктивного и исполнительского уровня мышления и деятельности - т.е. овладение готовыми знаниями, алгоритмами решений и их воспроизведение. На это направлен и контроль результатов обучения в форме ЕГЭ. Однако задача достижения учащимися репродуктивного и исполнительского уровня также очень важна, поскольку без ее решения невозможен переход на более высокий, собственно творческий, уровень обучения. Поэтому в рамках классно-урочной деятельности в основном лишь создаются предпосылки для дальнейшего развития мышления и творчества, перспективы формирования которых связаны, с нашей точки зрения, с возможностями внеклассной работы - кружками, факультативами, научно-исследовательскими и практическими проектами,

дополнительными занятиями - всем тем, чем наполнена вторая половина дня учащегося.

В частности, имеющийся у нас опыт проведения кружковых занятий (со школьниками всех возрастов - от начальной до старшей ступени образованию) по авиамоделированию, показывает хорошие возможности развития продуктивной деятельности ребенка при условии организации их на систематической основе. В ходе кружковой работы создаются условия для целенаправленного развития творческого мышления и конструкторских способностей с помощью обучения ребенка приемам творческой деятельности, составляющим инвариантную основу этого процесса. Начало такого технического творчества в изучении и воспроизведении простейших известных моделей самолетов, корабликов, машинок на основе обычных материалов, доступных ребенку младшего школьного возраста - бумага, картон, фанера. По мере развития мелкой моторики детей и накопления опыта работы с материалом открываются возможности использования более трудных в обработке материалов - древесины, металла, пластика. Познание того, как выполнено то или другое устройство, какая конструкторская мысль лежит в основе технического решения расширяет арсенал возможностей творческой деятельности ребенка, а возможность апробировать собственные находки в создании моделей дает представление о том, что законами физики нельзя пренебрегать. Хочешь, чтобы летало, плавало, двигалось - волей-неволей обратишься к естественнонаучным основам моделирования. Приемам творческой деятельности, как и алгоритму действий изобретателя, творца, можно научить. Собственно в этом и заключается высший дар педагога, занимающегося с детьми техническим моделированием: надо определить, как действовали создатели той или иной конструкции (даже если сами они не в состоянии отразить и объяснить, как создали тот или иной объект) и преподнести это своим ученикам. Известный математик прошлого, великий Г.Лейбниц говорил: «Я стою на том, что плохая голова, обладая вспомогательными преимуществами и упражняя их, может перещеголять самую лучшую, подобно тому, как ребенок может провести по линейке линию лучше, чем величайший мастер от руки» [3]. Поэтому тренировка в воспроизведении конструкций и повторении открытий - один из верных путей к началу собственного творчества.

В настоящее время именно техническое моделирование и конструирование, начиная с младшего школьного возраста, позволит в определенной степени компенсировать наметившееся отставание в развитии логического (в том числе, математического) мышления, всеобщую потерю интереса школьников к естественнонаучным предметам (математика, физика, химия и других, по словам самих детей «слишком сложных») которое наблюдается последнее время в массовой школе.

За счет чего кружковая форма работы по техническому моделированию может быть средством формирования мышления и творчества? Можно указать некоторые ее возможности, обеспечивающие, с нашей точки зрения, эффективность развития мышления и креативности ребенка:

- возможность индивидуализации: в кружковой работе больше времени можно уделять каждому ребенку, формировать задания с учетом имеющего у каждого субъекта уровня развития мышления, способностей, индивидуальных особенностей;

- возможность мотивировать ребенка и постепенно развивать его познавательную мотивацию от внешне привлекательной стороны (сначала использование готовых игрушек-моделей, копирование известного) к более сложной внутренней (познавательный интерес к созданию своей, непохожей модели);

- возможность использовать иные, чем в школьном обучении, формы оценки результатов деятельности. В частности, отсутствие жестких оценочных инструментов, вроде контрольных работ и ЕГЭ, использование вместо этого публичных соревнований, выставок технического творчества как средств оценивания;

- возможность большей свободы, как у преподавателя, так и у учащихся, в выборе объектов приложения творческих усилий;

- возможность строить взаимодействие взрослого и детей на основе гуманистических принципов обоюдной заинтересованности не только в результате, но и в том, как, каким способом (каким мыслительным и созидательным процессом) этот результат достигнут;

- возможность использования неограниченного количества времени на освоение определенных тем, решение тех или иных задач, конструирование и проектирование объектов;

- возможность, наряду с конструктивными критериями, использовать эстетические при оценке работы учащихся;

- возможность личной демонстрации педагогом путей поиска решения творческой задачи, новых идей в конструировании и выполнении моделей;

- возможность осуществления совместной (коллективной) деятельности взрослого и детей в решении творческой задачи;

- возможность развивать мышление ребенка не в узко формальных границах конкретного учебного предмета, а в совокупности разнообразных дисциплин, необходимых для решения реальных практико-ориентированных конструкторских и технологических задач, для чего учащимся необходимо обогащать свои знания в различных предметных областях;

- возможность для учащихся видеть результаты своей деятельности не в абстрактной форме (теоретические знания и умения), а в реальном воплощении (предметы материальной культуры).

Важным условием формирования творческих способностей и аналитического мышления ребенка выступает необходимость созидания в ходе кружковых занятий. К сожалению, сейчас большинство модельных кружков использует готовые промышленные продукты - основные узлы конструкций технических объектов или эти объекты целиком (лодки, машины, самолеты, поезда, автомобили и т.д.), которые покупаются и просто собираются, или же сразу используются как действующая модель. Таким образом, посещающие их дети, по сути, тоже формируются как потребители, хоть и более знающие, технически продвинутые, чем те, кто в такие кружки не ходит. В то время, как раньше ребенок должен был сам не только создать конструкцию с помощью более старших товарищей и руководителя кружка, но и собственноручно изготовить все детали, собрать модель, испытать, доработать - в общем, пройти все этапы реальной конструкторской деятельности. И только после этого она могла быть использована как действующая игрушка. Такой путь, хоть и гораздо более испытывает терпение идущего по нему ребенка, чем возможность сразу применить готовую игрушку в деле, но и образовывает (развивает, обучает, воспитывает) его несравненно больше.

Универсальная закономерность обучения, хоть и не ставшая классическим принципом педагогики, но вполне претендующая на роль золотого правила, может быть сформулирована так: «То что получает ребенок в готовом виде (будь то знания или материальный

предмет) не так дорого ценится, не так надолго запоминается, как то, что получено самостоятельно, своими собственными силами». В этом отношении техническое моделирование открывает огромные возможности, как для развития мышления и творчества ребенка, так и для воспитания упорства, настойчивости, трудолюбия, аккуратности и других качеств, играющих существенную роль в любой, и в первую очередь, в творческой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Цит по Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2009. - 448 с. - (Мастера психологии).
2. Концепция Дж. Рензулли. Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/78952.html>
3. Афоризмы и высказывания Готфрида Лейбница. Режим доступа: <http://www.aforism.su/avtor/389.html>

РАЗВИТИЕ ПОЛЯ ЗРЕНИЯ

Шпиль Е.С.
МБОУ Лицей № 12,
МО г.о. Химки

Вопрос беглого, осознанного и выразительного чтения всегда волновал педагогов начальных, средних и старших классов, так как чтение – один из важнейших и необходимых компонентов развития речи и условие дальнейшего успешного обучения.

Навыки такого чтения закладываются в начальных классах. В процессе обучения чтению ученики под руководством учителя упражняются и в технике чтения, и в понимании прочитанного.

Однако, значение работы по формированию и автоматизации технических навыков часто недооценивается, и основной акцент учителя перемещают на смысловое чтение в ущерб технике. Торопясь переключать ребёнка на работу со смыслом прочитанного, мы нарушаем естественный психологический процесс формирования чтения и создаём условия для появления ошибок.

Существует много причин, тормозящих скорость чтения. Среди них: малое поле зрения.

Учёные доказали, что при чтении глаза находятся в одном из двух состояний: остановки или движения. Восприятие текста (чтение) происходит только в момент остановки глаз. Во время движения глаз текст не воспринимается. Оказывается: скорость движения глаз от одной остановки до другой и продолжительность остановки движения глаз у всех взрослых читателей почти одинакова, но одни читают быстро, а другие медленно. Темп чтения ребёнка во многом зависит от величины поля зрения, т. е. от количества слов, воспринимаемых им во время одной остановки глаз и числом остановок. Таким образом, можно сделать вывод: быстрее читать – значит «шире смотреть», т. е. захватывать в поле зрения как можно больше слов. Исследования учёных показали, что для повышения скорости чтения необходимо:

- Уменьшить число остановок глаз;
- Увеличить число слов, воспринимаемых за одну фиксацию.

Малое поле зрения – большой недостаток у многих читателей. Так как у детей поле зрения мало, их глаза делают много фиксаций. Необходимо расширить поле зрения, чтобы взгляд фиксировал не 1-3 буквы, а целое слово или несколько слов.

Одним из средств развития поля зрения является игровой дидактический материал.

Упражнения на увеличение поля зрения.

1. Работа по созерцанию звёздочки

Глядя в центр на звёздочку и не двигая глазами по горизонтали, надо постараться одновременно увидеть два слога одного слова. Опуститься на следующую строчку и т.д. Найти предельную строчку, которую ребенок видит, не двигая глазами. Опять начать с первой строчки, каждый раз опускаясь на одну строчку ниже. Если ребёнку трудно, можно прочитать слово по слогам, а затем, глядя в точку, увидеть это слово одномоментно.

КОС	*	ТЕР
ПАТ	*	РОН
ПЛА	*	КАТ
ГНЕЗ	*	ДО
ПАШ	*	ТЕТ
ЛИ	*	ВЕНЬ
ЛО	*	ШАДЬ
МОР	*	КОВЬ
ТЕТ	*	РАДЬ

2. Игра «Веселый фотограф».

Учитель быстро показывает слоги и слова на карточках, затем убирает. Дети смотрят – «фотографируют» – и называют их учителю.

из	пар	роза
от	дар	лиса
ку	зар	коза

Для осмысления прочитанного можно задать вопрос:

– Какое слово лишнее? Почему?

Этот приём совершенствует устойчивость внимания, оперативную память, развивает поле чтения, зрительного восприятия слов.

3. Чтение «Бросок - засечка»

Дети кладут руки на колени и начинают читать текст вслух по команде «Бросок». Когда раздаётся команда «Засечка», дети отрывают голову от книги, закрывают глаза и несколько секунд отдыхают, руки на коленях. По команде «Бросок», дети должны отыскать глазами то место, где остановились и продолжить чтение вслух.

4. Упражнение «Пирамида»

(ее можно составить из слов текста, который будет читаться на уроке).

Дети читают пирамиду, скользя взглядом сверху вниз по первым буквам слов, при этом развивается поле зрения и антиципация.

Вяз
Клён
Ясень
Семена
Брусника
Земляника

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. А.В. Брушлинский «Субъект: мышление, учение, воображение». М.; Воронеж, 1996, с. 58.

2. А.В. Брушлинский «Субъект: мышление, учение, воображение». М.; Воронеж, 1996.

РАЗДЕЛ IV. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВА И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ В ДИАГНОСТИКЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Бердюгина А.С., Маршалкин А.П., Обухова Н.В.
Уральский государственный педагогический
университет, г. Екатеринбург

Экспрессивная речь, безусловно, является одним из самых высокодифференцированных психомоторных актов, формирующихся в онтогенезе. Для правильного произнесения звука ребенку требуется воспроизвести артикуляторный уклад, состоящий из сложного комплекса движений, при этом артикуляция, фонация и дыхание должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями. Такие тонкие артикуляционные движения являются естественным продолжением базовых, общих движений и действий, которые формируются в младенческом и раннем возрасте [1].

Многолетние исследования свидетельствуют о значительном влиянии общего психомоторного развития на формирование речевой функции ребенка и отмечают нарушения общей и мелкой моторики у детей с речевыми расстройствами. В работах Е.Ф. Архиповой, Т.В. Верясовой, Л.В. Лопатиной, М.М. Кольцовой, Е.М. Мастюковой, З.А. Репиной, И.А. Филатовой и др. указывается на то, что дети, имеющие даже легкие речевые нарушения, страдают общей моторной неловкостью, их движения некоординированные, замедленные, неловкие, скованные, во многом непродуктивные и бесцельные, с

ограничением объема в верхних и нижних конечностях; наблюдается нарушение скорости, точности движений рук, отсюда задержка в формировании ручных видов деятельности: лепки, рисования, письма, конструирования, отмечается нарушение мышечного тонуса и тремор, снижение кинестетической памяти, несформированность пространственно-временной организации движений [1, 2, 3, 4, 5].

Широко известные диагностические методики В.М. Акименко, Е.Ф. Архиповой, М.Г. Борисенко и Н.В. Лукиной, Г.А. Волковой, Р.Е. Идес, Л.В. Лопатиной, Н.В. Микляевой, Н.М. Трубниковой, З.А. Репиной и др. включают исследование моторных функций, но нарушения, отклонений, несформированность и компенсаторные реакции при выполнении общих психомоторных движений фиксируются логопедами-практиками редко и зачастую, трактуются как неблагоприятный фон общего психомоторного статуса, отягощающий формирование артикуляционных движений. Принимая за методологическую основу нашего исследования:

- теорию Н.А. Бернштейна [6] о многоуровневом построении движений, где неполноценное функционирование нижележащих мозговых структур задерживает созревание высших интегративных центров коры головного мозга, регулирующих произвольную моторику, речь, другие высшие корковые функции.

- концепцию С.Л. Рубинштейна [7] о взаимосвязи действия и движения; можно предполагать, что более полное изучение моторной сферы, позволит раскрыть первопричину, тяжесть и структуру речевого дефекта.

В традиционном логопедическом обследовании изучение моторной сферы ребенка осуществляется через выполнение действия по показу и по словесной инструкции. При оценке характера выполнения отмечается: способность выполнить действие, качество выполнения (плавность, точность, синхронность, напряженность, скованность), соблюдение последовательности движений, способность переключения с одного движения на другое, темп движения, ритмичность, координация (удерживает баланс), пространственная координация, выполнение по заданному сигналу [3, 8, 9].

Биомеханика рассматривает органическое движение человека, как способность перемещаться во времени и пространстве и в качестве оценки движений использует большее количество параметров:

1) пространственные характеристики – нахождение центра тяжести, способность выполнять основные движения, амплитуда и сила движения;

2) временные характеристики – длительность движения, темп, ритм;

3) пространственно-временные – способность ускорять и замедлять движение.

В логопедической практике имеет смысл также учитывать данные показатели. Приведем примеры некоторых тестовых заданий, разработанные нами для изучения общей моторики.

- Для оценивания пространственных характеристик движения, целесообразно использовать следующие приемы:

А) Исследование центра тяжести.

Ребенку предлагается выполнить основные движения - встать ровно, выполнить ходьбу. В момент выполнения логопед отмечает: положение головы (опущена, наклонена вправо/влево, запрокинута, симметрично-ровное положение), плеч (приподняты, опущены, асимметричны, без особенностей), грудной клетки (широкая/узкоуплощенная, приподнята/опущена, асимметрична, деформирована, без особенностей), таза (отклонение вперед/назад, разворот вправо/влево, без особенностей), установка ног (вальгусная/варусная установка голени, изменение положения стопы, без особенностей).

Б) Исследование способности выполнять основные движения.

Логопед просит ребенка: маршировать на месте, (оценивается равновесие при поочередном чередовании опорной фазы на двигательную, координация движений ног и рук), выполнить бег (оценивается фаза амортизации и фаза полета), присесть (оценивается глубина приседания, способность удерживать равновесие, изменение площади опоры), прыгать на месте (оцениваются способности оттолкнуться, оторваться и приземлиться).

В) Исследование амплитуды движения.

Амплитуда движений зависит от состояния связочно-мышечного аппарата человека. Различают пассивную и активную амплитуду движения. Диагностика пассивной амплитуды движения указывает на потенциальную возможность развития движений.

Логопеду важно оценить способность ребенка:

- наклониться вперед и достать пальчиками рук пол;
- наклониться назад (прогнуть спину);
- достать большим пальцем запястье;

- отвести 2,3,4,5 пальцы (кроме большого) к тыльной стороне ладони;

- способность завести согнутую в локте руку за голову;

- способность выпрямить ноги в коленях.

Логопед отмечает гипермобильность, ограниченность, норму движений в суставах.

Г) Исследование силы движений рук.

Логопед исследует силу рук по способности удерживать свой вес, результат фиксируется по времени. Отмечается: качество, правильность, время выполнения движения, одновременное участие обеих рук, невыполнение движения.

- Для оценивания временных характеристик движения, целесообразно использовать следующие приемы:

А) Исследование длительности движения.

Логопед просит ребенка маршировать на месте (без указания времени). Отмечаются: время, в течение которого ребенок удерживает первоначальный ритм движения, и качество изменения движения, жалобы на то, что устал, сколько ещё маршировать, изменение темпа движения от первоначального.

Б) Разделы тестирования темпа и ритма достаточно полно представлены в традиционном логопедическом и нейропсихологическом обследовании, поэтому остались без изменений.

- Для оценивания пространственно - временных характеристик движения, целесообразно использовать следующий прием - исследование способности ускорять и замедлять движение.

Логопед просит ребенка выполнять вращательные движения согнутыми в локтях руками, с ускорением и замедлением («заводим мотор»). Отмечаются: способность ребенка переключаться на более быстрые и медленные движения.

Представленные тестовые задания считаем целесообразными и обоснованными, а полученные результаты потребуют дальнейшего изучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Обухова Н.В. Формирование психомоторной сферы у младенцев с врожденной расщелиной губы и неба как педагогическое условие предупреждения недоразвития речи. – Екатеринбург, УрГПУ, 2015. – 154 с.

2. Верясова Т.В. Исследование моторного праксиса у дошкольников с нарушениями речи. – Екатеринбург, 2000. – 36 с.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. – СПб: Изд-во «Союз», 2000. – 192 с.
4. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: Сов.Россия, 1973.- 160 с.
5. Филатова И.А. Развитие пространственных представлений у дошкольников с нарушениями речи. – М., Национальный книжный центр, 2013. – 48 с.
6. Изучение произвольных движений и их коррекция у детей с ограниченными возможностями здоровья // Под ред. В.В. Коркунова. – Екатеринбург, УрГПУ, 2013. – 203 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: «Питер», 2000.
8. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты. – Екатеринбург, УрГПУ, 1998. – 51с.
9. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии. - Севастополь, 2008. – 224 с.
10. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи. – Пермь, 2002. – 160 с.

НОВАЯ ПАРАДИГМА ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С «ДЕТЬМИ СОЛНЦА» И «ДЕТЬМИ ДОЖДЯ»

Вознюк А.В.
Житомирский государственный университет
им. Ивана Франко, Украина

Проблема соматического и психического здоровья детей является наиболее актуальной проблемой современности. В связи с этим, важными выступают системные исследования, направленные на разработку методологических основ коррекционной педагогики и психотерапии. В частности, заслуживают внимания информационная концепция здоровья [1, 2], система психокоррекции детей с нарушениями аутистического спектра [3] и др.

Целью статьи является концептуализация системы (парадигмы) психокоррекционной работы с детьми с синдромом Дауна, а также с

детьми-аутистами, которая базируется на концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека [4].

Как свидетельствуют исследования, полушария (функции которых реализуют пространственно-временную организацию мозга, связанную с особенной дифференцированностью материи, когда формирование мозга стало возможно на основе эволюции пространства и времени) [4, С. 146] можно рассматривать соматическим и психическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человека, как механизмы целеполагания и поиска (выбора) способов достижения цели, энергетическая и информационная регуляция поведения, эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и непроизвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, «Я» и не-«Я», эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы, сознательный и подсознательный аспекты высших психических функций, пассивный и волевой стиль жизнедеятельности, прошлая и будущая жизненные перспективы, холодные и горячие цвета, ритм и мелодия и др. [4; 5; 6, С. 44-53, 138; 7, С. 78-80; 8].

Автоматическое непроизвольное действие включается в правополушарную, а неавтоматическое, произвольное - в левополушарную сферы психической деятельности. В целом правополушарная стратегия восприятия, мышления и освоения мира является эмоционально-образным, конкретно-экспрессивным, целостно-синкретическим миропониманием, формирующим многозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения действительности. Левополушарная стратегия, напротив, есть абстрактно-логическим, понятийно-концептуальным, дискретно-множественным мировосприятием, формирующим однозначный лингвистический и мотивационно-смысловой контексты отражения окружающего мира.

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом и

оставаясь личностью, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира и в плане хрональном все более начинает обращаться к прошлому времени, когда асимметрия прошлого и будущего, приобретенная в начальном онтогенезе, в максимальной степени достигает в зрелом возрасте и нивелируется в позднем возрасте человека [4, С. 62, 163, 176; 9, С. 23].

Экспериментально подтверждено, что полушария, с одной стороны, функционально тормозят, а с другой - взаимодополняют друг друга, обнаруживая частичную независимость, когда возможно параллельное функционирование полушарий на промежуточных стадиях переработки информации.

В целом можно констатировать, что развитие человека идет от правополушарного аспекта психики к левополушарному, а от него - к полушарному синтезу. Если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое - в настоящем времени с обращенностью к будущему [4, С. 140], то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него - к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечно довлеющего над ним «проклятия Кроноса».

Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии предметов и явлений.

В психологии полушарный дуализм отражается в феномене, именуемом «конституциональной осью», полюсами которой выступают противоположные кречмеровские типы - шизотимный и циклотимный (астенический и гиперстенический). Интересно, что в самом названии «циклотимный» заложено отношение этого типа человека к сфере циклического детерминизма (ср. с циклическими психозами), в то же время как понятие «шизотимный», то есть «расщепленный» дает нам намек на отношение этого типа людей к сфере классической линейной (дискретной) причинности.

Данные корреляции в психиатрии находят воплощение в понятии «психопатологическая ось» [10], которая координирует отношения между двумя полярными типами психических патологий

шизофренией и циклическими психозами, соотносящимися с функциями полушарий [11].

Для шизофрении характерна «моциональная тупость и холодность аффективной жизни... шизофреническую форму мышления называют часто символической, имея в виду ту ее особенность, что она ничего не берет в буквальном смысле, а все в иносказательном» [12, С. 62-63]. В связи с этим можно говорить об аутизме шизоидов, которая проистекает из отсутствия у них «аффективного резонанса» к чужим переживаниям.

Можно сказать, что шизофренику присуще множественное, расщепленное левополушарное абстрактно-логическое мировосприятие в его крайнем патологическом выражении, что проявляется в стремлении человека, который находится под властью этой патологии, все классифицировать, схематизировать, атомизировать.

Для второго типа патологии характерно крайнее выражение целостного предметно-образного, чувственно-экспрессивного правополушарного мирозерцания, что проявляется в тенденции все «тоталлизировать», кристаллизовать в форме сверхценного тотального представления или идеи.

Таким образом, мы имеем расщепленное дискретно-множественное («вещественное», линейнопричинное) левополушарное и целостное континуально-синтетическое («полевое», циклопричинное, то есть целостнопричинное) правополушарное отражение мира в их крайнем, патологическом выражении.

При этом, как пишет Л.С. Выготский, «расщепление рассматривается как функция, в одинаковой мере присущая болезненному и нормальному сознанию, поэтому как функция психологическая по своей природе, функция, которая оказывается в такой же мере необходимой при абстракции, при произвольном внимании, при образовании понятий, как и при возникновении клинической картины шизофренического процесса» [12].

Подобным же образом и для правополушарного, целостно-континуального, эмпатического отражения мира характерны различные психические «уровни» (норма, акцентуация, патология), которые в своей сути имеют общую психофизиологическую основу. Так, Да П.Б. Ганнушкин, характеризуя черты конституционно-депрессивных лиц, пишет, что за их «угрюмой оболочкой обычно

теплится большая доброта, отзывчивость и способность понимать душевные движения других людей; в тесном кругу близких, окруженные атмосферой сочувствия и любви, они проясняются: делаются веселыми, приветливыми, разговорчивыми, даже шутниками и юмористами, для того, однако, чтобы, едва проводив своих гостей или оставив веселое общество, снова приняться за мучительное копание в своих душевных ранах» [10].

Выводы. Рассмотренные концепция функциональной асимметрии полушарий, психопатологическая и конституциональная оси выступают важным методологическим основанием понимания взаимоотношения аутичных расстройств (левополушарного феномена) и болезни Дауна (правополушарного феномена), а также путей их компенсаторной коррекции и даже терапии, поскольку современные исследования указывают на то, что в онтогенезе развитие различных функций организма реализуется не только «снизу вверх», но и «сверху вниз», когда развитие высших функций стимулирует перестройку (и гармонизацию) базальных [13].

Соответственно, болезнь Дауна, которую можно считать правополушарным феноменом, корректируется и излечивается (специалистам известны редчайшие случаи такого излечения) благодаря развитию у ребенка противоположных левополушарных форм психической активности.

В связи с этим отметим, что в 1866 году английский ученый Д. Л. Даун описал болезнь, которая в том числе проявляется в специфическом внешнем виде, по которому ученый назвал эту болезнь «монголоидной идиотией», отметив ее «ориентальный» характер: как показали исследования В.В. Аршавского, у представителей народов, живущих в Северо-Восточных районах Евразии, в состоянии бодрствования относительно усилена активность правого полушария [14]. То есть у народов, у которых активизированы правополушарные функции высшей нервной деятельности, первую скрипку играют когнитивные функции правого полушария, что сказывается в том числе и на иконическом характере их письменности.

При таких условиях психокоррекция «детей солнца» предполагает активизацию левополушарного начала психической активности (через формы сенсорной активности, присущие левому полушарию - ритм, холодная цветовая гамма и др.), в том числе предполагает развитие у них личностного начала благодаря созданию

такого социально-педагогической и тренингово-терапевтической среды, которая позволяет «ребенку-солнца» осознавать себя через развитие рефлексии, механизмов целеобразования (устремленность в будущее - ср. с методом «завтрашней радости» А.С. Макаренко), расширение социально-ролевого репертуара.

Дети с аутичными формами жизнедеятельности реализуют состояние укоренения в левополушарной психической активности. Соответственно, эта проблема корректируется благодаря активизации у «детей дождя» правополушарной активности со всеми терапевтично-тренинговыми следствиями, которые из этого проистекают.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вознюк А.В. Информационная концепция здоровья личности / А.В. Вознюк // Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы. Выпуск 22 / Под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. - СПб.: Из-во «Центр стратегических исследований», 2013. - С. 37-46.

2. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В. Вознюк. - Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. - 812 с. (<http://eprints.zu.edu.ua/9545/>)

3. Скрипник Т. В. Системна психокорекція дітей з розладами аутичного спектра // Т.В. Скрипник // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. Наук. Праць: в 5 т. - Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. - К.: Педагогічна думка, 2012. - С. 388-398.

4. Брагина Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. - М.: Медицина, 1988. - 288 с.

5. Балонов Л.Я. Функциональная асимметрия в организации речевой деятельности / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин, Т.В. Черниговская // Сенсорные системы. Сенсорные процессы и асимметрия полушарий. - Л.: Наука, 1985. - С. 99-15.

6. Голубева Е.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Е. А. Голубева. - М.: Педагогика, 1980. - 151 с.

7. Немчин Е.А. Состояния нервно-психического напряжения / Е.А. Немчин. - Л.: Изд. ЛГУ, 1983. - 167 с.

8. Херсонский Б.Г. Зигмунд Фрейд. Автобиография бессознательного / Б.Г. Херсонский // Фрейд З. Толкование сновидений. - Киев: Здоровье, 1991. - С. 23–24.

9. Психологический словарь. - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.

10. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатологий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. - М.: Медицина, 1964. - С. 14-6.

11. Flor-Henry P. Cerebral aspects of the organic response normal and deviational / P. Flor-Henry // Third International Congress of Medical Psychology. - Rome, 1978. - P. 456-470.

12. Выготский Л.С. К проблеме психологии шизофрении / Л.С. Выготский // Хрестоматия по патопсихологии. – М.: Изд. МГУ, 1984. - С. 60-65.

13. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. - М.: Изд. МГУ, 1985. - 165 с.

14. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. - М.: Наука, 1984. - 192 с.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Галанина Г. А.

МКДОУ детский сад компенсирующего
вида «Лучики», г.о. Коломна

В настоящее время в условиях современного развития общества невозможно представить мир без информационных ресурсов. Компьютерные технологии стали активно применяться и в образовательном процессе. Они позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности [2, С.16], и что очень актуально в раннем детстве – умение самостоятельно приобретать новые знания.

Интерактивная доска – одно из компьютерных средств, которое можно с успехом применять при обучении детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Если при устном изложении материала ребенок способен воспринять и переработать до тысячи условных единиц информации в минуту, то при добавлении наглядной информации – уже до ста тысяч таких единиц [1, С.33]. А у глухих дошкольников в связи с потерей слуховых ощущений и восприятий

особую роль приобретают именно зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью. Зрительные ощущения и восприятия у глухих детей развиты не хуже, чем у слышащих детей, а в ряде случаев развиты лучше. Глухие дети часто подмечают такие детали и тонкости окружающего мира, на которые не обращает внимания слышащий ребенок.

У дошкольников с нарушением слуха, как и вообще у дошкольников, лучше развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным, когда ему интересно, изучаемый материал отличается наглядностью, яркостью, мобильностью. И именно, использование интерактивной доски на занятиях позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок сам становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия [3, С.98], и это способствует осознанному усвоению знаний.

Способы применения интерактивной доски на занятиях в детском саду различны. Это могут быть презентации, интерактивные обучающие программы, создание графических и программных проектов. Большой экран интерактивной доски превращает совместную деятельность с детьми в динамичную и увлекательную игру. Передвигая буквы и цифры, составляя слова и предложения, оперируя геометрическими фигурами и различными объектами на интерактивной доске просто пальцами, дети сами становятся активными участниками процесса обучения. При восприятии информации визуально и кинестетически понимание и усвоение предложенного материала идет гораздо эффективнее [4, С.61].

Использование интерактивной доски при обучении детей с нарушением слуха имеет свои преимущества по сравнению с традиционными формами обучения:

- яркие иллюстрации, движение, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка
- поощрение ребенка при правильном решении проблемных задач самим компьютером стимулирует познавательную активность детей
- предъявление информации на экране - несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам с нарушением слуха

- в процессе своей деятельности с интерактивной доской ребенок проявляет свою самостоятельность, приобретает уверенность в себе.

- вариативность заданий для интерактивной доски предоставляет возможность индивидуализации обучения.

Конечно, для работы с доской необходима предварительная работа: поиск иллюстраций в электронном виде, создание презентаций и программ. Но результат этой работы педагог замечает сразу. Дошкольникам нравится работать с интерактивной доской. Они не боятся выходить к доске. Если была сделана ошибка, то с помощью ластика они могут стереть неправильную часть или отменить действие, поэтому ребята уверенно чувствуют себя у интерактивной доски. Более того, им это просто интересно и увлекательно, следовательно, повышается мотивация в процессе занятий.

Используя свой опыт работы с интерактивной доской, я предлагаю следующие варианты организации детей при работе:

1. Вся группа стоит у доски, и дети поочередно выполняют задания на ней.

2. Одновременно у доски работают 2-3 ребенка, используя маркеры.

3. Один ребенок выполняет задание у доски, а остальные ребята проверяют правильность выполнения и предлагают свои ответы.

Работа с интерактивной доской позволяет ребенку вернуться назад, посмотреть, где были допущены ошибки, проанализировать свою работу. Образовательная деятельность с использованием интерактивной доски доставляет удовольствие детям и расширяет творческие возможности педагога.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бабакова Т. Интеграция занятий на основе компьютерных программ. // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 5. – С. 32 – 35.

2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. — М.: Академия, 2003. – 188 с.

3. Зворыгина Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников. // Информатика и образование. – 1989 – № 6. – С. 94-102.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Полат Е.С. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Глазкова Е.В.

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

В последние десятилетия наблюдается стойкая тенденция к увеличению количества детей, испытывающих трудности в овладении программами дошкольного и начального общего образования. Причины данного явления многообразны, они являются предметом многочисленных публикаций. Успешность обучения в дошкольных учреждениях и школе во многом зависит от состояния связной речи. Правильность восприятия и воспроизведения текстового материала, умение рассуждать, давать правильные ответы на поставленные вопросы – эти учебные действия зависят от состояния устной речи. Отставание в развитии речи ребенка начинается уже в младенчестве и продолжает накапливаться в дошкольном возрасте. Соответственно, к дошкольному возрасту у детей не сформированы предпосылки ее развития, не сформирован интерес к окружающему, эмоционально-волевое развитие отстает от нормы, не сформировано эмоциональное общение со взрослыми, не развит артикуляционный аппарат, не сформирован фонематический слух. Для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития характерны внешне сходные проявления недостаточности речевого развития: позднее начало появления первых слов, значительное отставание словарного запаса, выраженные аграмматизмы, нарушения произношения и фонематического восприятия, нарушения словообразования и словоизменения. Вышеперечисленные недостатки сохраняются у детей и в период школьного обучения. Самостоятельного, спонтанного их преодоления не происходит. Этим детям требуется необходимая коррекционная поддержка со стороны

логопедов. На занятиях необходимо использовать индивидуальный и дифференцированный подход.

Многие дети с нарушением интеллектуального развития не начинают говорить в 4-5 лет. С точки зрения владения речью, дети представляют собой очень не однородную группу – от совсем не говорящих, до детей с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации речевого общения, отрыв речи от деятельности. Речь не отражает истинного состояния интеллектуального развития ребенка, не является средством полноценного общения, источником получения новых знаний.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного детства не происходит. Особенно страдает связная речь. Характерным является стойкое нарушение согласования числительного с существительным.

Словарный запас в пассивной форме значительно преобладает над активным. Имеются слова, которые ребенок произносит к какой-либо картинке, предмету, но не понимает их, когда их произносит другой вне привычной ситуации. Это связано с тем, что у детей длительное время сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у детей меньше, чем у детей с нормой развития.

Ситуативное значение слова, недостаточность грамматического строя речи, нарушение фонематического слуха, замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого часто совсем не понимается ребенком с нарушениями интеллекта, либо понимается неточно и даже искаженно.

Одновременно с этим слово взрослого может играть существенную роль в организации деятельности ребенка с нарушением интеллектуального развития речь взрослого может собрать его внимание, направить на деятельность, поставить перед ребенком несложную задачу. При этом словесная инструкция не должна использоваться в изолированно, ее необходимо сочетать с показом, образцом совместной деятельности, совместной деятельностью ребенка и взрослого. Без специального обучения у детей с задержкой психического развития и умственно отсталых не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях

сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая речь. Сопровождающая речь часто производит впечатление несоотнесенной, часто наблюдается эхололичная речь.

Речь детей с нарушением интеллекта не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности невербальными средствами. Амимичное лицо, применение примитивных стандартных жестов отличает детей с умственной отсталостью от детей с нарушениями слуха, алаликов. В результате к школьному возрасту необученные дети с приходят с существенным речевым недоразвитием. Развитие смысловой стороны речи тесно связано с психическим развитием ребенка, в первую очередь с развитием чувственного познания и всех видов детской деятельности. Развитие наглядно-действенного мышления способствует становлению смысловой стороны речи. Для обогащения словаря необходимо расширять представления об окружающем мире. Развитие предметных действий и восприятия ведет к тому, что для ребенка становятся значимыми предметы окружающего мира, возникает интерес к ним, приобретают значение слова, обозначающие эти предметы, а затем и действия с ними. Развитие восприятия свойств и отношений между предметами является основой для возникающего интереса к обозначению словами этих свойств и отношений. Уже на первом году обучения создается основа для усвоения детьми большого количества существительных, прилагательных, глаголов, предлогов. Развитие наглядно-действенного мышления способствует смысловой стороне речи. Включение других видов деятельности в жизнь детей способствует дальнейшему развитию словаря, создает предпосылки к развитию связной речи детей. Появление разных форм коллективной деятельности, в которой ребенок сотрудничает со взрослыми и детьми создает предпосылки для развития потребности в общении. Вслед за этой потребностью идет развитие разных форм общения, как деловых, так и речевых. Специальные дидактические игры, направленные на развитие слухового восприятия, внимания к звукам, развитие фонематического слуха, специальные занятия по развитию артикуляционного аппарата ведут к развитию предпосылок формирования звуковой и грамматической стороны речи. Одновременно с созданием предпосылок развития речи в процессе целенаправленной коррекционно-воспитательной работы ведется

интенсивная работа по формированию всех функций речи. Именно речь взрослых является образцом для подражания со стороны детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Овладение навыками культуры речевого поведения, полноценное владение связной речью является необходимыми условиями успешной социализации и адаптации детей с особыми образовательными потребностями в среде здоровых сверстников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь – В кн.- Избранные психологические исследования М.; 1956.
2. Крутий Е.Л. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста / Е.Л. Крутий. - Запорожье: ЛИПС, 2005. - 208 с.
3. Чиркина Г.В. (ред.) Методы обследования речи детей. - 4-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
4. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3лет): Ранняя диагностика умственного развития М.: Компания «Петит» 1994. -32 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИНКЛЮЗИИ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ СОВМЕСТНОЙ ПЕДАГОГИКИ АЛЕКСАНДРА ВАСИЛЬЕВИЧА СУВОРОВА

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

Разные причины ведут к потере значительной частью человечества здоровья и трудоспособности, что жестоко отражается на их материальном положении и мироощущении, порождает настроения обездоленности, ущербности и пессимизма не только у них самих, но и у окружающих. Поэтому перед обществом стоит проблема всесторонней помощи тем, кто в ней крайне нуждается. Это находит выражение в практике реабилитации инвалидов, конечной целью которой является, по определению Всемирной организации здравоохранения, их социальная интеграция, т.е. активное участие в основных направлениях деятельности и жизни общества,

включенность в социальные структуры, предназначенные для здоровых и связанные с различными сферами жизнедеятельности человека — учебной, профессиональной и пр. Этому способствует инклюзия. Инклюзивное образование – один из процессов трансформации общего образования, основанной на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивать доступ к образованию для детей с инвалидностью. Инклюзивное образование разрабатывает подходы к образованию и обучению, которые более гибко удовлетворяют различные потребности в обучении. Если преподавание и обучение будет более эффективным, в результате обучения внедряемой инклюзии, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями). Хотелось бы привести принципы личностной инклюзии, разработанные доктором психологических наук, профессором Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), ведущим научным сотрудником лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института проблем интегративного (инклюзивного) образования А.В.Суворовым. Александр Суворов – единственный в России слепоглохой профессор. Он написал более 20 книг, является ведущим сотрудником лаборатории МГППУ, читает лекции в этом университете. Он много и охотно выступает, рассказывает о современном состоянии инклюзивного образования и об отношении к этой проблеме. Мы приводим пример разработанной им модели совместной педагогики и ее принципам – принципам личностной инклюзии. А.В. Суворов отмечает, что личностная инклюзия - это включение в жизнь общества. Так как человек - общественное существо, можно сказать, что личностная инклюзия - это включение просто в жизнь.

«Совместная педагогика - это теория и практика включения детей-инвалидов в жизнь относительно здоровых детей, с одной стороны, и участия относительно здоровых детей в жизни детей-инвалидов, с другой.

Личностная инклюзия, в широком смысле, так или иначе, практикуется всегда, как у детей, так и у взрослых. Подвиг Николая Островского - это не что иное, как исключительно удачный опыт

личностной инклюзии взрослого инвалида, сумевшего организовать взаимодействие с окружающим миром так, что, оказалось возможно литературное творчество на общечеловеческом уровне. Когда вырастут, ребята должны уметь организовывать свою личностную инклюзию осознанно и в этом смысле самостоятельно. Такое осознанное умение включаться в окружающую жизнь называется высшим уровнем личностной самореабилитации.

Принцип взаимной человечности. Принцип взаимной человечности - это философская инклюзия совместной педагогики. Практически - педагогически – это, прежде всего, разнообразная взаимопомощь. Взаимная человечность предполагает и защиту от носителей бесчеловечного, агрессивного начала. Ребята должны попадать в условия, властно требующие от каждого «быть человеком» здесь и сейчас, а не когда-то в будущем «становиться».

Принцип взаимной надёжности. Успех всякого общего дела предполагает взаимную надёжность участников. Надо, чтобы рядом с тобой работали люди, на которых ты можешь положиться. Дефицит взаимной надёжности сразу же сказывается на результативности общего труда, а взаимном уважении и самоуважении.

Принцип взаимной интеграции. Единственно человечна только взаимная интеграция, то есть совместное решение инвалидами и здоровыми всех проблем, возникающих при интегрировании инвалидов среди здоровых. И такую взаимную интеграцию - иными словами, взаимную личностную инклюзию, - желательно наладить с как можно более раннего возраста в совместно-педагогическом процессе, как взаимно-нравственное воспитание тех и других ребят...речь идет о создании, что называется безбарьерной средой. Об устранении барьеров между инвалидами и здоровыми. Барьеров, которых могло бы не быть, если бы здоровые помнили об инвалидах и их сложностях...принцип устранения межличностных барьеров, как принцип взаимопонимания.

Принцип совместно-разделённой дозированной деятельности. Алгоритм: от совместного действия - через самостоятельное выполнение отдельных элементов действия, при пока ещё совместном выполнении остальных (это и есть совместно-разделённое действие) - к самостоятельному выполнению учеником действия в целом. Взаимодействуя, мы должны приспособливаться друг к другу, «подлаживаться» друг под друга, и тем самым - соразмерять, дозировать свою активность по отношению к активности партнёра,

коллеги, сотрудника. Участь человеческому взаимодействию, ребята тем самым учатся мыслить, учатся быть мыслящим существом. И тем самым - ответственным. А ответственность - главное, сущностное, проявление человечности.

Принцип преобладания индивидуальных форм работы над массовыми действиями. Во всяком случае, с массовых праздников акцент должен быть перенесён на кружковую работу и спонтанное совместное занятие каким-либо общим увлекательным делом, - вдвоём/втроём/вчетвером. Если тебе сложно двигаться (а то и вовсе на коляске), или не видишь, или не слышишь, или всё это вместе, - из массовки в той или иной степени обязательно «выпадешь». Поэтому, если уж пригласили инвалидов, надо помнить об их присутствии, специально к их участию что-то приспособлять, максимально индивидуализировать работу. А это значит - больше всяких рукодельных кружков, меньше массовок.

Принцип постоянного поиска точного сочетания заботы и самостоятельности. Речь идёт о профилактике детского паразитизма, спекуляций на, с одной стороны, своей якобы беспомощности («не могу-у-у-у!»), а с другой стороны, на неумной любви к себе, то есть на готовности родителей или ещё кого-то сделать всё для тебя за тебя без тебя. Такой паразитизм возможен у всех детей, но у детей-инвалидов, как и у сирот, его опасность особенно велика - спекуляция на взрослой жалостливости. Ситуация быстро меняется, чего не умели раньше, то умеем сейчас, чего не понимали раньше, понимаем теперь. И если этого не учитывать, мы обречены на хронический конфликт из-за отставания отношения взрослых к ребёнку от его возросших возможностей.

Принцип постоянного поиска обходных путей решения проблем. Всякие технические средства - тоже обходные пути. Система обходных путей полезна всем людям, но в условиях инвалидности она - главный, если не единственный, гарант личностного выживания. Реализация этого принципа обеспечивает личностную самостоятельность, ставит непреодолимый заслон перед «кукловодческими» поползновениями некоторых окружающих людей, то есть перед попытками манипулировать вашим сознанием, превращать вас в чью-то марионетку, в куклу, - следовательно, обезличивать вас. Чтобы остаться самим собой, состояться в качестве личности, а не чьей-то марионетки, необходимо постоянно создавать и поддерживать альтернативную систему жизнеобеспечения.

Принцип самоопределения личности. «Что хочешь, то и ворочу») противопоставляется взаимная ответственность, взаимоопределение сначала по обязанностям, а на их основе по правам - взаимоопределение в диалоге образов жизни. Я никого не «формирую», кроме самого себя, но и никому не позволю «формировать» меня без моего ведома и согласия, - вот принцип и содержание диалога образов жизни. Самоопределяются прежде всего по отношению к работе. Либо участвуешь в работах, либо нет. Либо труженик, либо - развлекающийся бездельник. Культивируется взаимная ответственность, а следовательно, - педократия, власть детей, власть основного, наиболее ответственного, самого работающего круга, ядра, постепенно вбирающего в себя всех ребят. В итоге мы имеем дело действительно с личностями, а не самоутверждающимися на какой-нибудь ерунде павлинами. То есть и тут реализуется принцип: будь человеком здесь и сейчас.

Принцип полной разновозрастности. Взрослые должны быть членами детских коллективов точно так же, как и сами дети, только, может быть, более опытными, ответственными и авторитетными членами, но именно членами, а не какими-то божками («над») или верховыми лошадьми («под»). Требование полной разновозрастности - это требование включения взрослых в детскую жизнь в качестве её участников, интеграции («инклюзии») взрослых среди детей, уважения взрослыми человеческого достоинства детей.

Принцип самосоревновательности. Основой самоутверждения должно быть соревнование с самим собой: сегодня получается то, что не получалось вчера, а завтра получится то, что не получается сегодня. На первом месте должны быть мои достижения, а не чьи бы то ни было ещё. Превзойти надо стараться, прежде всего, себя самого, и лишь во вторую и десятую очередь - ещё кого-то. Соревнование - от слова «ревность». «Ревновать», в смысле - ревностно относиться, надо не к чужим успехам, а прежде всего к своим. Нормально «ревновать» не к другим, а к себе. Тогда за других научишься радоваться, а не завидовать им.

Принцип диалектического единства прямого общения с уединённым трудом души. В уединении можно быть по-настоящему счастливым, причём это высшее счастье - творческое. В уединении личность углубляется, становится всё более содержательной, и тем самым создаётся содержание для прямого общения с окружающими

людьми. Я интересен другим постольку, поскольку интересен самому себе в процессе уединённого труда души. Прежде всего, в уединённом труде души я учусь, как сказал Маяковский, «дерзать, думать, хотеть, сметь». Без этого умения просто не с чем идти к другим людям.

Детей надо специально учить уединяться и любить уединение. Тогда их личностный рост будет прежде всего их проблемой, а не только - и не столько - проблемой воспитателя, и эту проблему они будут решать сами в постоянном соревновании с самими собой.

Принцип взаимного доброжелательного сравнения возможностей. «Пусть я не такой, как другие, чего-то не могу по сравнению с другими, но я не один, вокруг меня друзья». Главная цель совместной педагогики - именно создание такой антиэкстремальной коалиции, благодаря которой каждый ребёнок чувствовал бы себя окружённым друзьями. Тогда сравнение себя с другими, пусть в чём-то и не в свою пользу, боли не причинит, а лишь мобилизует на расширение возможностей. И ребёнок сможет расширить свои возможности так, как не снилось ни ему самому, ни его друзьям как бы ни был человек беспомощен, в каком-то отношении он может то, чего не может никто больше.

Принцип взаимного обучения. В условиях совместно-педагогического процесса это значит, прежде всего, что здоровые дети должны понять: у ребёнка-инвалида можно научиться очень многому. А ребёнок-инвалид должен понять, что может научить. Дети вообще любят учиться друг у друга, и авторитетом пользуются у них именно те, у кого можно чему-то научиться, и до тех пор, пока учиться есть чему.

Принцип индивидуального личностного Акме. Это акмеологический аспект совместной педагогики возможностей. Возможности в ходе саморазвития расширяются, и вершина становится всё выше и выше. Сначала это только твоя вершина, твой высший уровень, твоё, пока ещё учебное, достижение; но однажды может оказаться, что твоя вершина - уже не только твоя, а общечеловеческая. Сложная, однако посильно сложная, обстановка мобилизует резервы личности, вынуждает её находиться постоянно на вершине своих сегодняшних, наличных возможностей. И наращивать их.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Басилова Т. А. Александр Мещеряков [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://scepsis.ru/authors/id_317_full.html
2. Суворов А. В. Автобиография [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://suvorov.reability.ru/auto.html>
3. Кочемина Н. Большой советский эксперимент [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dislife.ru/flow/theme/73/>
4. Мещеряков А. И. Познание мира без слуха и зрения [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://scepsis.ru/library/id_960.html
5. Официальный сайт А. В. Суворова.
6. Персональная страница А. В. Суворова на портале PsyJournals.
7. Отчет о публичной лекции А. В. Суворова «Детская вешалка».

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ, РИНОЛАЛИЕЙ И ЗАЙКАНИЕМ

Давыдова Т.В.
МБДОУ Детский сад №57
«Страна детства», г.о. Химки

Дыхание - одна из функций жизнеобеспечения человека. Процесс физиологического дыхания в норме осуществляется ритмично, глубина дыхания соответствует потребностям организма в кислороде. Вдох является более активной фазой дыхания, чем выдох. При вдохе мышцы диафрагмы сокращаются, оттесняя органы брюшной полости в живот, увеличивая тем самым объем грудной клетки, что способствует наполнению легких воздухом. При выдохе мышца диафрагмы расслабляется. Вместе с межреберными мышцами, которые поднимают и опускают грудную клетку, диафрагма поднимается кверху и сжимает легкие. Диафрагма участвует в дыхании, являясь главной движущей силой в его обеспечении. Различают три типа дыхания: верхнереберное, грудное, грудобрюшное. При любом типе дыхания диафрагма обязательно задействована, однако, доля ее участия разная. Наименее

физиологически оптимальным является верхнереберное дыхание, так как нижние доли легких участвуют при этом не полностью. Дыхание в процессе речи, или так называемое речевое дыхание, по сравнению с физиологическим дыханием в спокойном состоянии имеет существенные отличия, обусловленные особыми требованиями, предъявляемыми к дыхательному акту во время речи. В норме перед началом речи делается быстрый и более глубокий, чем в покое, вдох. Время выдоха удлиняется настолько, насколько необходимо звучание голоса при непрерывном произнесении интонационно и логически завершенного отрезка высказывания. У детей без речевой патологии к пяти годам наблюдается в основном грудобрюшной тип дыхания. Простые речевые задачи реализуются ими на фоне сформированного речевого выдоха. Усложнение речевой задачи детьми 5-6 лет в виде четырех, пяти и шестисловных фраз с новой лексикой приводит к нарушению речевого дыхания. Усложнение содержания высказывания, как в семантическом, так и в лексико-грамматическом плане разрушает речевой выдох: появляются дополнительные вдохи, задержки дыхания. К 10 годам становление речевого дыхания завершается [1]. Физиологическое дыхание детей с речевыми нарушениями имеет свои особенности. Оно, как правило, поверхностное, верхнереберного типа, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке. Если речевое дыхание в онтогенезе формируется у детей без отклонений в развитии спонтанно по мере становления речевой функции, то у детей с речевыми нарушениями оно развивается патологически. В процессе речевого высказывания у них отмечается задержки дыхания, судорожные сокращения мышц диафрагмы и грудной клетки, дополнительные вдохи. Помимо возможности появления судорожной активности в мышцах дыхательного аппарата и нарушения речевого выдоха, у таких детей отмечается недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, а также укороченный и нерационально используемый речевой выдох [2]. Таким образом, дошкольникам с речевой патологией необходимо развивать объем легких, а в среднем и старшем дошкольном возрасте формировать грудобрюшной тип дыхания. Эта работа включает четыре этапа, которые должны проходить в строгой последовательности. Продолжительность каждого этапа регламентируется только результатами работы [1].

I этап: Подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания. Цель: Развитие ощущения движения передней стенки живота. У детей надеты эластичные пояса с игрушкой на животе. Вдох на этом этапе не должен быть форсированным. Упражнения выполняются последовательно: лежа, сидя, стоя.

1. «Бегемотики лежали,
Бегемотики дышали.

То животик поднимается, *(на вдох игрушка движется вверх)*
То животик опускается» *(на выдох игрушка движется вниз)*.

2. «Сели бегемотики,
Потрогали животики.

То животик поднимается, *(на вдох игрушка движется вперед)*
То животик опускается»; *(на выдох игрушка движется вперед)*

3. «Встали бегемотики,
Потрогали животики.

То животик поднимается, *(на вдох игрушка движется вперед)*
То животик опускается» *(на выдох игрушка движется вперед)*.

II этап: Развитие грудобрюшного типа дыхания. Цель: Развитие сократительной активности диафрагмы. У детей надеты эластичные пояса с игрушкой на животе. На этом этапе используется методика дозированных «быстрых вдохов» [3]. Вдох не должен сопровождаться движениями плеч. Выдох произвольный. Упражнения:

1.«За стеклянными дверями, стоит мишка с пирогами. Здравствуй, мишенька - дружок, дай понюхать пирожок» *(сделать два «быстрых вдоха» по сигналу логопеда)*.

2. «Мышки водят хоровод, на диване дремлет кот. И мышиный хоровод вдруг унюхал серый кот» *(сделать два «быстрых вдоха»)*.

3. «Раз, два, три, четыре, пять! Где же зайчика искать? Может, справа под кустом?» *(С поворотом головы вправо сделать два «быстрых вдоха», вернуться в исходное положение, сделать паузу)*.
Может, слева за бревном? *(С поворотом головы влево сделать два «быстрых вдоха» и вернуться в исходное положение)*.

III этап: Развитие фонационного выдоха. Цель: Обратить внимание детей на звучание голоса в процессе выдоха. (У детей надеты эластичные пояса с игрушкой на животе). Упражнения:

1. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и пропевание на выдохе гласного звука А (О, У, И, Э) при медленном возвращении руки логопеда и ребенка в исходное положение.

Логопед: «Представим себе, что прямо сейчас на парашюте к нам в группу спустился живой сюрприз. (*Логопед показывает новую игрушку*). Давайте покажем, как мы удивились и от радости подняли руку, чтобы поприветствовать гостя, а потом споем вместе А (О, У, И, Э)».

2. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и пропевание на выдохе ряда гласных: АУ (ИА, ОИ, ИЭ, ОА, АУИ, ОИА, УИО и т.д.) при медленном возвращении руки в исходное положение. Л

Логопед: «Представим себе, что мы попали в лес и заблудились, от страха испугались и начали петь АУ (ИА, ОИ, ИЭ, ОА, АУИ, ОИА, УИО и т.д.). Давайте покажем, как мы испугались и пели, чтобы кто-то нас услышал и помог нам выбраться из леса». (*Логопед по мере успешного выполнения задания, опускает руку на выдохе медленнее*).

IV этап: Развитие речевого дыхания. Цель: Научить детей эффективно использовать воздушную струю на выдохе. (*У детей надеты эластичные пояса с игрушкой на животе*). Упражнения:

1. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и произнесение нараспев слога, например: ма, лу, ша, са, па, но, ку, ты, да, су, во при медленном возвращении руки в исходное положение.

2. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и произнесение двухсложного слова, например: Катя, сито, муха, ноты, кони, сани, лето, вата, липа, пони, дыня, вода, мыло, кофе, дети, духи, ива, коза, пена при медленном возвращении руки в исходное положение.

3. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и произнесение трехсложного слова, например: малина, колесо, лопата, собака, кубики, сапоги, кабина, панамы, утята, голова, малина, газета, мимоза, ягоды, машина, монета, колесо при медленном возвращении руки в исходное положение.

4. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и произнесение нараспев фразы, состоящей из двух слов, например: Мама мыла, Маша ела, Дети пели при медленном возвращении руки в исходное положение.

5. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и произнесение нараспев фразы, состоящей из трех слов,

например: Мама мыла Милу, Мила ела кашу при медленном возвращении руки в исходное положение.

6. Выполнение быстрого ротового вдоха при быстром поднятии руки вверх и произнесение нараспев фразы, состоящей из четырех слов, например: Мама мыла Милу мылом, Мама шила Мише шубу при медленном возвращении руки в исходное положение [1].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Белякова Л.И., Гончарова Н.Н., Шишкова Т.Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. – М., 2005.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.Л. Заикание. – М., 2000.
3. Семенова Н.Д. Дыхательная гимнастика по Стрельниковой. – СПб., 2002.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Дурманова Е.К., Сарбаш А.В.
МОУ «Средняя общеобразовательная
школа № 9», г. Воскресенск

В настоящее время основными приоритетами школьного образования является создание условий для выявления и развития задатков и способностей, а также социальных потребностей каждого ученика с учетом их психического и физиологического развития. Модернизация образования включает комплексное, то есть всестороннее образование, его доступность, качество и эффективность, и нацелена на обеспечение адекватных условий обучения и воспитания всем категориям обучающихся.

В настоящий момент отмечается увеличение числа детей не только с особенностями в развитии, но и не имеющих нарушений, но испытывающих различного рода трудности в процессе школьного обучения. Причины возникающих затруднений связаны с многообразным спектром проблем как отдельной семьи, так и общества в целом. На сегодняшний день проблема школьных трудностей стоит настолько остро, что одним из важнейших

направлений деятельности педагога-психолога в школе является организация коррекционно-развивающей работы с детьми.

В основе коррекционно-развивающей работы педагога-психолога лежат фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии, опирающиеся на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, теорию деятельности А.Н. Леонтьева, теорию развития Д.Б. Эльконина [1, С.16].

Исходным принципом обоснования целей и задач коррекционно-развивающей работы, а также способов их достижения является принцип диагностики и коррекции [2, С.24].

В МОУ «СОШ № 9» 18 специальных (коррекционных) классов VII вида, где обучается 184 учащихся с ОВЗ (ЗПР, расстройства аутистического спектра, нарушения эмоционально-волевой сферы). Коррекционно-развивающая работа строится с учетом вышеизложенных принципов и подходов и является одним из важнейших направлений в работе педагога-психолога.

Коррекционно-развивающая работа с детьми проходит в несколько этапов: диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический.

Диагностический этап обеспечивает своевременное выявление учащихся с ОВЗ, проведение их комплексного обследования, подготовку рекомендаций для оказания оптимальной помощи в условиях образовательного учреждения. Предполагает применение разнообразных психодиагностических методик, направленных на изучение различных сторон психических процессов, свойств, личностных качеств. Диагностическая работа позволяет охватить не только отдельного ребенка, но и группу, в которую он включен. Для реализации данного этапа нами используется пакет методик диагностического комплекса «Effecton». Психодиагностические методики этого комплекса выявляют индивидуально-психологические особенности ребенка для дальнейшего построения коррекционно-развивающей программы. Для диагностики младших школьников мы используем «Диагностический комплект Семаго»: авторские методы дают возможность системно оценить психическое развитие каждого конкретного ребенка.

На коррекционно-развивающем этапе работа проводится в двух формах: индивидуальной и групповой. Основной задачей этого этапа является обеспечение позитивных сдвигов в психическом и

личностном развитии ребенка, то есть продвижение относительно его способностей и возможностей.

Коррекционно-развивающая работа проводится по результатам диагностики, по запросам родителей и специалистов образовательного учреждения. Приоритетным является рекомендация территориально психолого-медико-педагогической комиссии.

Групповая форма коррекционно-развивающей работы реализуется в виде групповых занятий по программам Н.П. Локаловой, Е.В. Языкановой, О.В. Хухлаевой, Г.В. Резапкиной.

В рамках реализации государственной программы «Доступная среда» в МОУ «СОШ №9» функционирует сенсорная комната, занятия в которой проходят в индивидуальной форме и длятся 30 минут.

В сенсорной комнате мы проводим светотерапию (водно-пузырьковая колонна с изменяющимся цветом, интерактивная картина «Рыбка», «Звездное небо»), музыкотерапию, пескотерапию. В такой обстановке учащиеся с ОВЗ (а именно с аутистическими расстройствами) чувствуют себя комфортно, расслабленно, а главное безопасно. Динамика нервно-психического состояния учащихся улучшилась в полтора раза.

Использование музыкального фона на занятиях благоприятно влияет на решение поставленных целей и задач. Используется различная классическая музыка [3, С.203]. Для снижения чувства тревоги используем произведения «Мазурка», «Прелюдии» Шопена и «Вальсы» Штрауса; для уменьшения раздражительности, разочарования – «Контата» Баха, «Лунная соната» Бетховена; для уменьшения эмоционального напряжения – «Дон Жуан» Моцарта, «Венгерская рапсодия» Листа; для поднятия общего жизненного тонуса, улучшения самочувствия, активности, настроения - «Шестая симфония» Чайковского, «Увертюра Эдмонд» Бетховена.

В результате занятий у детей с аутизмом и ДЦП улучшается координация, пространственные представления, уменьшается полевое поведение. Таким образом, дети испытывают не только новые эмоции, но и познают окружающий мир.

Коррекционно-развивающие занятия в сенсорной комнате значительно повышают эффективность работы педагога-психолога. Занятия оказывают многогранное положительное влияние в целом на весь организм ребенка. Уже через несколько занятий родители

отмечают улучшение эмоционального состояния своих детей, повышение интереса к окружающему миру.

Для нормализации деятельности нервной системы в сенсорной комнате мы проводим упражнения с использованием сухого бассейна и сухого душа, мягких модулей.

С учащимися с ДЦП и с расстройствами аутистического спектра широко используется пескотерапия. Этот метод объединяет множество упражнений и игр, направленных на общую релаксацию, снятие двигательных стереотипов и судорожных движений, на повышение концентрации внимания и усидчивости. Песок имеет различную подсветку, что способствует развитию воображения и эмоциональной сферы, это наиболее актуально для детей с расстройствами аутистического спектра [4, С.9].

Таким образом, занятия в сенсорной комнате способствуют гармонизации психоэмоционального состояния учащихся, что также благоприятно сказывается на физическом и психическом состоянии.

На третьем этапе коррекционно-развивающей работы осуществляется анализ динамики развития качеств учащихся, включающий повторное диагностическое обследование. Получаемая на этом этапе информация используется не только для оценки проведенной работы, но и является основой для построения последующей коррекционно-развивающей деятельности.

Таким образом, в условиях модернизации образования, коррекционно-развивающая работа, основанная на современных технологиях и целесообразном психологическом подходе, подтверждает свою эффективность, обеспечивая адекватные условия обучения и воспитания всех категорий учащихся, и является неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами развития СПб.; Речь 2006 г.
2. Годовникова Л.В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе: Учеб. пособие / Под научн. ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 201 с.
3. <http://psychlib.ru/mgppu/MAaso2001/AML-001.HTM>
Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю.

Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.

4. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница (адаптированный перевод с англ.). М.: ИНТ, 2010. 94 с.

5. http://psyjournals.ru/autism/2015/n2/kotlovanova_malinina.shtml [Опыт применения песочной арт-терапии в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра - Аутизм и нарушения развития - 2015. Том. 13, № 2]

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ОСАНКИ И ПЛОСКОСТОПИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Захарова Л.П., Куманяева Е.А., Пустовалова О.П.
МБДОУ детский сад № 5 комбинированного
вида «Чебурашка», г.о. Коломна

Дошкольное детство – важный период в формировании опорно - двигательного аппарата ребенка. Общая особенность костной системы у детей состоит в том, что она содержит больше хрящевой ткани, чем у взрослых, больше воды и меньше минералов. За счет этого кости детей более эластичные и менее хрупкие. Именно по этой причине у детей реже возникают серьезные травмы, переломы.

В то же время, благодаря эластичности, податливости костной системы у детей быстро формируются различные искривления, деформации.

Многие люди считают нарушение осанки не столь существенной патологией наряду с другими, более серьезными болезнями.

Но! Нарушения осанки, особенно в период роста, могут вызвать стойкие деформации костного скелета, расстройство нервной деятельности, двигательного аппарата, головные боли, повышение утомляемости и нарушение деятельности всех органов и систем организма.

При нарушениях осанки скелет деформируется, нагрузка на суставы, связки, мышцы распределяется неправильно, отчего страдает весь опорно-двигательный аппарат, ухудшается рессорная функция позвоночника. Снижение рессорной функции позвоночника приводит к постоянным микротравмам головного и спинного мозга во

время ходьбы, бега и других движений, что отрицательно сказывается на высшей нервной деятельности, сопровождается снижением работоспособности.

Нарушение осанки может сопровождаться расстройствами деятельности внутренних органов и систем: сердечно-сосудистой и дыхательной, затрудняем работы сердца, легких, желудочно-кишечного тракта, уменьшением жизненной емкости легких, понижением обмена веществ, появлением головных болей, утомлением, снижением аппетита. Все это приводит к снижению физиологических резервов организма, нарушая его адаптационные возможности.

Таким образом, между осанкой и здоровьем существует крепкая связь и прямая зависимость.

Так что же такое осанка? Осанка – это привычная поза спокойно, без мышечного напряжения стоящего или сидящего человека.

Привычная поза! Хорошую осанку, как и любую другую привычку, можно и нужно воспитывать [1, С.7].

Правильная осанка дошкольника несколько отличается от правильной осанки взрослого человека и имеет свои отличительные особенности, про которые не следует забывать: голова немного наклонена вперед, плечевой пояс так же незначительно смещен вперед, не выступая за уровень грудной клетки; линия грудной клетки плавно переходит в линию живота, который выступает на 1-2 см; изгибы позвоночника выражены слабо, угол наклона таза невелик.

Неправильная осанка это различные асимметрии тела человека, в частности положения туловища и позвоночника.

В большинстве случаев нарушение осанки является приобретенным фактором. Причины нарушения осанки могут быть различными.

1. В первую очередь это снижение двигательной активности – гиподинамия. Малая физическая нагрузка вызывает ослабление мышечного каркаса и его неспособность поддерживать правильное положение тела в пространстве.

2. Нарушения питания. Недостаток органических и минеральных веществ, развивающийся при несбалансированном рационе, отрицательно влияет на состояние опорно-двигательного аппарата. Основная проблема в питании современных детей – отсутствие достаточного количества кальциевых солей, необходимых

для правильного развития связок и костной ткани. Это приводит к поражениям связочного аппарата позвоночного столба и, как следствие, к развитию нарушений осанки.

3. Плохая организация рабочего и игрового пространства. Например, слишком высокие стулья или столы, недостаток места на письменном столе и т.д. При длительных занятиях (рисование, работа на компьютере) в неправильных условиях осанка ребенка значительно ухудшается, и со временем этот статический стереотип закрепляется.

4. Различные врожденные заболевания, как внутренних органов, так и опорно-двигательного аппарата. В первую очередь это рахит, гипотрофия, ожирение, плоскостопие, инфекционные болезни. [2, С.13-14]

Учитывая все эти факторы, перед педагогами стоит конкретная задача: вести постоянную работу по укреплению мышечного корсета детей, формированию у них стойкого навыка правильной осанки.

В нашем детском саду разработана система мероприятий для детей с нарушениями осанки и плоскостопием, которая включает в себя: наблюдение детей врачом-ортопедом 2 раза в год, ЛФК (комплексы упражнений с использованием различных атрибутов), ежедневный контроль осанки у стены и лёжа, осуществление постоянного контроля за посадкой детей за столом, осанкой в течение дня, массаж и самомассаж, консультирование родителей. Осуществляется контроль за соответствием размера мебели росту ребенка.

Основными направлениями коррекционной работы в нашем ДОО являются:

1. Оказание общеукрепляющего воздействия на организм ребенка.

2. Осуществление своевременной коррекции, имеющегося патологического и предпатологического состояния.

3. Формирование и закрепление навыков правильной осанки.

4. Повышение неспецифической сопротивляемости организма.

5. Способствование гармоничному развитию ребенка.

6. Формирование навыков здорового образа жизни.

7. Создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы [3, С.33].

Профилактическая работа с детьми проводится с раннего возраста. Из практики работы можно сделать вывод, что для

профилактики нарушения опорно-двигательного аппарата очень важно научить дошкольников сидеть правильно: чтобы край стола находился от груди на расстоянии, равном ширине ладони; сидеть прямо, упираясь стопами обеих ног в пол, спиной на спинку стула, локтями на крышку стола. О правильной посадке за столом детям необходимо напоминать постоянно [2, С.14].

Необходимо учить детей правильно стоять, равномерно распределив тяжесть тела на обе ноги [1, С.15].

Следить за походкой ребенка. Не следует шаркать пятками, горбиться. Педагогу нужно помочь укрепить ребенку свод стопы [2, С.14]. И здесь можно использовать такие упражнения как: ходьба на носках, на внешних сводах стопы, ходьба по балансировочным и коррекционным дорожкам различной жесткости, ходьба по ограниченной площади опоры, собирание различных предметов пальцами ног, сгибание и разгибание стоп вместе или попеременно, попеременные удары пятками и носками об пол, сгибание и разгибание пальцев ног [4, С.33].

Выполнение всех этих незначительных на первый взгляд рекомендаций имеет большое значение в формировании опорно-двигательного аппарата детей. И не стоит забывать, что в дошкольном возрасте мы можем помочь ребенку исправить уже появившиеся у него отклонения.

Физические упражнения – главное средство предупреждения и лечения нарушений осанки в дошкольном возрасте. Упражнения на укрепление мышечного корсета и профилактику плоскостопия необходимо вводить в утреннюю гимнастику, физкультурные занятия, физкультурные минутки.

Очень полезны упражнения на самовытяжение. В процессе самовытяжения происходит растяжение околопозвоночных мышц и глубоких мышц позвоночника, увеличивается расстояние между позвонками и, следовательно, уменьшается давление на межпозвоночные диски, на нервные окончания и кровеносные сосуды. В результате улучшается кровоснабжение, а значит и питание межпозвоночных дисков, исчезают рефлексорные боли, уменьшаются искривления [1, С. 81].

Исправление нарушений осанки – процесс длительный. При этом выработанный навык не остается на всю жизнь, его необходимо постоянно поддерживать. Поэтому работа по формированию правильной осанки и коррекции плоскостопия должна проводиться

регулярно, а не только во время нахождения ребенка в дошкольном учреждении. Педагог должен тесно сотрудничать с родителями детей, давать рекомендации, проводить практикумы для родителей и обучать их упражнениям, способствующим формированию опорно-двигательного аппарата ребенка. Только совместная регулярная работа даст положительные результаты в профилактике и тем более в исправлении нарушений осанки и плоскостопия у дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Красикова И. С. Осанка: Воспитание правильной осанки. Лечение нарушений осанки. – СПб.: КОРОНА принт, 2013. – 176 с.
2. Научно-практический журнал «Инструктор по физкультуре», 2015, № 5.
3. Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: сборник статей 3-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 26 апр. 2013 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»; под общ. ред. Н. В. Третьяковой. Екатеринбург, 2013. 289 с.
4. Красикова И. С. Плоскостопие. Профилактика и лечение. – СПб.: Издательство «Корона.Век», 2014. – 128 с.

«ОСОБЫЙ» РЕБЕНОК В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ»

Капитунова А.А.

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

Основная задача в деле воспитания и образования «особых» детей – интеграция ребенка в жизнь и осуществление компенсаций его недостатков путем активизации деятельности сохранных анализаторов; максимальная ориентация в обучении и воспитании на нормально развивающихся сверстников; социализация и обучение жизни в детском коллективе. Коррекционно-развивающие возможности уроков искусства обусловлены тем, что оно (искусство) является источником позитивных переживаний ребенка, рождает творческие потребности и способы их удовлетворения, активизирует

потенциальные возможности в практической художественной деятельности детей.

Занятия изобразительной деятельностью создают условия для оптимального развития у ребенка всех видов памяти – кратковременной, долговременной, зрительной, слуховой, наглядно-образного и словесно-логического мышления, произвольного и произвольного внимания.

Благодаря занятиям изобразительного искусства учитель может решать общие развивающие и коррекционно-развивающие задачи. Посредством изотерапии можно добиться хороших результатов в развитии не только эмоциональной, но и умственной и физической сферы; наблюдается двигательная активность, повышается уровень познавательного интереса, качество мыслительных операций; развитие речи и сенсорики. Занятия изобразительной деятельностью помогут ребятам в их социализации, комфортном существовании в обществе.

Одним из принципов программ для общеобразовательных школ по изобразительному искусству является необходимость опираться на жизненный опыт ребенка. Но, если у нормально развивающихся сверстников есть потребность не только наблюдать, но и творить самим, то у детей с проблемами в развитии, надо специально формировать навыки наблюдения и замысла, у них обеднен этот «жизненный опыт».

Воспитание средствами искусства и «через искусство» является важным инструментом коррекционного воспитания детей, имеющих проблемы в развитии. Вся практическая художественная деятельность любого ребенка ставит задачи эмоционально-психологического настроения на успех, получения эстетического наслаждения от процесса творчества, что влияет на здоровье и формирование социально-нравственного поведения.

Совершенствование практики интегрированного обучения, эмоционального и художественно-эстетического развития «особого» ребенка, позволяет проверить на практике современные модели модернизации общего и специального образования.

Дети с проблемами в развитии быстро утомляются, подвержены общей астении физического и психического здоровья, стрессам и неврозам. Для того чтобы решить данные проблемы современный педагог должен владеть не только знаниями по педагогике и психологии, но и знаниями в области специального образования то

есть опытом организации работы с детьми с сенсорными, интеллектуальными или эмоциональными нарушениями в развитии.

В качестве основной технологии подготовки специалиста нового профиля является системно-деятельностный подход. В основу разработки учебного плана, рабочих программ и программы педагогической практики был положен принцип тесной взаимосвязи теоретического знания и практического применения полученных знаний, который позволяет осуществить подготовку специалиста нового поколения на высоком профессиональном уровне.

Проведение интегративного курса основывается на знаниях студентов специальной педагогики, специальной психологии, методики преподавания изобразительного искусства. Студенты знакомятся с действующими школьными программами по изобразительному искусству, задачами коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с проблемами в развитии, методами и приемами работы с учащимися, имеющими особые образовательные потребности.

На практических занятиях студенты осваивают приемы изображения человека, животных, растений; проводят анализ произведений известных художников; знакомятся с плоскостной и объемной лепкой, бумажной пластикой, видами флористических коллажей; с символикой формы и цвета в народном и декоративном искусстве, методикой преподавания данных тем учащимся начальной школы, в том числе специальной, разрабатывают и проигрывают фрагменты занятий для школьников по изобразительной деятельности, что обогащает их профессиональный художественный и педагогический опыт, развивает практически значимые умения и навыки.

Специалист педагог-художник, знающий особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, специфику развития их художественных способностей и личностных качеств, возможности использования изобразительной деятельности в коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей работе, владеющий здоровьесберегающими технологиями, в большей мере может способствовать их развитию, обогащая опыт наблюдения, рассматривания, выделения главных частей предмета, определения его пространственного свойства. Здесь личная творческая педагогическая инициатива, имеет первостепенное значение в

организации занятий, деятельность детей всегда должна быть мотивированной, желанной и приносить удовольствие.

Рекомендации по организации художественной деятельности детей.

Одним из любимых творческих занятий для детей с проблемами в развитии является составление композиций из трав и листьев на различные темы. При выполнении тематических композиций, дети овладевают целым комплексом знаний и умений. Занятия с растениями дают возможность детям чувственно, наглядно, практически осваивать элементы окружающей природы. Травы, листья, цветы, плоды становятся базой накопления представлений о многообразии форм реального мира. Посредством зрительного анализатора они находят в сопоставляемых признаках отличительные черты; выполняя формообразующие движения, уточняют зрительные представления, что помогает им освоить разные способы изображения. Приступая к практической работе, они уже имеют в сознании точный образ объектов и предварительную ориентировку на характер изобразительных действий.

Рекомендации по созданию декоративного рельефа.

Занятия лепкой полезны и приносят радость всем детям, и особенно полезны для детей с ограниченными возможностями здоровья, развивают мелкую моторику рук. Занятия изобразительной деятельностью требуют определенной тренировки мышц кисти и предплечья, без этого ребенок будет испытывать усталость и быструю утомляемость [1, С.35]. Лепка, это одна из форм чувственного познания действительности, способствующая развитию сенсорики, тактильных ощущений (зрительного восприятия, памяти, образного мышления, ручных умений и навыков). Детей волнует яркий цвет, сложная поверхность предметов, которые он лепит. Ребенок получает положительные эмоции от прикосновения к мягкому разноцветному пластилину. Ему нравится, как в его руках начинает возникать узнаваемые формы птицы, рыбки, цветка.

Рекомендации по работе цветом.

Знание выразительной функции цвета и умение использовать его для раскрытия содержания композиции очень важно для ребенка. «Если он в восемь лет при сохранном зрении не научился различать основные цвета, это говорит о проблемах в интеллектуальном развитии». Понятие цвета, отвлеченного от предмета, является слишком сложной для ребенка абстракцией. Дети с проблемами в

развитии гораздо позже начинают обращать внимание на окраску предметов и соотносить цвета, с трудом запоминают их названия.

- Какой это цвет? Что ты знаешь еще такого цвета?

- Какой он на вкус?

- Какую мелодию ты слышишь?

- Это вечер или день? – эти или другие вопросы, поставленные педагогом, как бы отвлекают ребенка от самого предмета, но концентрируют его внимание на абстрактном по существу понятии цвета. Работа с цветом развивает чувственное восприятие и благотворно отражается на мироощущении детей с особыми образовательными потребностями.

Рекомендации по конструированию.

Дети с особыми образовательными потребностями все разные, и педагогу просто необходимо искать приемы, чтобы пробудить у них интерес к деятельности, увлечь, давая возможность наблюдать за приемами изображения, конструирования. Зная приемы работы по бумажной пластике, педагогам дополнительного образования, молодым специалистам, можно проводить коллективные формы занятий со своими воспитанниками по теме «Времена года».

Студенту педагогического колледжа рекомендуется знать, какое значение для развития речи оказывают уроки-беседы по картинам известных художников. Для понимания картины имеет значение ее целостное рассматривание. В этом случае возрастает специфическое узнавание главных персонажей, способствующее осмыслению ведущей ситуации произведения. Систематическое рассматривание художественных произведений повышает у детей качество осмысления. Изобразительное искусство в коррекционной работе направлено не столько на то, чтобы научить ребенка рисовать, сколько на то, чтобы он радовался как все дети, научился управлять своими эмоциями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе 8-го вида. – М.: Академия, 2002. – 205 с.

2. Неменский Б.М. Изобразительное искусство. Предметная линия учебников. – М.: Просвещение, 2011.

3. Горяева Н.А. Первые шаги в мире искусства. – М.: Просвещение, 2011. – 205 с.

4. Небыкова О.Н. Формирование моторно-двигательных умений посредством штрихографии у детей с ОВЗ 5-6 лет. – Волгоград: Учитель, 2015.

РОЛЬ СЕМЬИ В ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СРЕДУ ЗДОРОВЫХ СВЕРСТНИКОВ

Кожина Н.В., Сайкина Т.В.
МБДОУ детский сад №17
«Журавушка» г. Коломна

Проблема интегрированного обучения детей с ОВЗ является актуальной во всем мире. Семья, ближайшее окружение ребенка с ограниченными возможностями - главное звено в системе его воспитания, социализации, удовлетворения потребностей, обучения, профориентации. Как показывает практика, процесс позитивной интеграции в социум является сложным этапом социализации.

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах интеграции:

1. Через раннюю коррекцию.
2. Через обязательную коррекционную помощь каждому ребенку.
3. Через обязательный отбор детей для интегрированного обучения [1, С.86].

Модели интеграции определяются с учетом уровня развития каждого ребенка, который дозирует доступную и полезную для него «долю интеграции»: полная, частичная, временная, комбинированная.

Интеграция – процесс, который имеет определенные ограничения с точки зрения возможности и эффективности его реализации. Такими ограничениями являются условия интеграции – внешние и внутренние.

К внешним условиям интеграции относятся:

- раннее выявление нарушений и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, их стремление и готовность помогать ребенку в процессе его обучения;

- наличие возможности оказывать интегрированному ребенку квалифицированную помощь;
- создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

К внутренним условиям эффективной интеграции относятся:

- уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;
- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для типично развивающихся детей сроки;
- психологическая готовность к интегрированному обучению [1, С.90-96].

Говоря о выборе подхода к образованию детей с ОВЗ, невозможно не понимать, что сложившаяся функционирующая сеть специализированных учреждений имеет неоспоримую ценность в силу адресности и уникальности помощи. Вместе с тем, она не может быть единственной, безальтернативной формой обучения особенного ребенка.

Поэтому сегодня уместно говорить о взаимообогащающем развитии и функционировании всех видов образования детей с ОВЗ: традиционного, реализуемого в сети компенсирующих и комбинированных ДОУ; интегрированного.

Интегрированное обучение может быть эффективным только в том случае, если в общеобразовательных учреждениях созданы условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку.

Этими условиями являются:

1. Углубленная психолого-медико-педагогическая диагностика, позволяющая выявить у детей сохранные возможности с целью максимального использования в образовательном процессе. Эту деятельность осуществляют психологи, педагоги, логопеды, дефектологи и медицинские работники, взаимодействуя в ПМПк. Основой их деятельности является комплексный подход и комбинирование медицинских, педагогических и психологических воздействий на ребенка.

2. Реализация адекватной образовательной программы и регулярный контроль её соответствия реальным достижениям воспитанника, индивидуализация обучения.

3. Введение в содержание обучения специальных (коррекционных) занятий, обеспечивающих компенсацию первичного дефекта в развитии воспитанников и предотвращение вторичных отклонений.

4. Использование специальных методов, приемов и средств обучения с учетом первичного дефекта ребенка (при необходимости применение специальных технических устройств).

5. Формирование субъект-субъектных отношений (сотрудничества, сотворчества) в процессе взаимодействия педагогов с детьми.

6. Обязательное включение родителей в процесс образования, воспитания и реабилитации ребенка с ОВЗ [2, С.27].

Для вовлечения родителей в процесс интеграции следует примирить их с ситуацией и настроить на плодотворную работу и сотрудничество.

Возможная реакция родителей, когда они узнают, что у них ребенок с ограничением возможностей здоровья:

- Отрицание – наиболее типичная реакция на врачебный диагноз – неверие в существование болезни.
- Чувство вины, переживания по поводу совершенных ошибок.
- Гнев, возникающий на почве ощущения беспомощности, безысходности и разочарования, как в самом себе, так и в ребенке [3, С.11].

При адаптации к ситуации рождения ребенка с проблемами семья проходит несколько стадий:

1 СТАДИЯ – стадия шока, агрессии, отрицания проблемы, поиска «виноватого». В семье растет напряженность, ухудшается социально- психологический климат.

2 СТАДИЯ – стадия скорби по здоровому ребенку, которого нет. Семья уже понимает свою значимость и ответственность за ребенка, но чувствует беспомощность в вопросах воспитания, ищет совета у специалистов.

3 СТАДИЯ - стадия эмоциональной адаптации. Родители входят в ситуацию, начинают строить жизнь с учетом того, что в семье растет особенный ребенок [3, С.17].

Формирование позиции родителей ребенка с ОВЗ проходит в несколько этапов:

Первый этап направлен на привлечение родителей к коррекционно – развивающему процессу.

Второй этап направлен на увлечение родителей процессом развития ребенка.

Третий этап направлен на развитие творческих подходов родителей к обучению и развитию ребенка [4].

Результатами успешной работы с родителями являются: нормализация эмоционального состояния ребенка, устойчивость психолого-эмоционального состояния родителей, создание коррекционно – развивающей среды в семье. Совместная работа педагогов и родителей в итоге ведет к реализации возможностей развития ребенка с ОВЗ в среде сверстников, его социализации и адаптации в жизни, интеграции в процесс образования.

Технологии реабилитации детей с ОВЗ предполагают обязательное включение родителей в реабилитационные мероприятия, посещение мамами и папами занятий по обучению основам социально-медицинской реабилитации, собрания родителей, чтобы конкретизировать дальнейшую работу с ребенком в домашних условиях [5].

Таким образом, идет совместное обучение детей и родителей умениям и навыкам независимой жизни. Задача специалистов и педагогов помочь семье с особенными детьми, ведь процесс интеграции включает в себя не только посещение образовательных учреждений, но и включение ребенка с ОВЗ в социум, окружающий его, а в этом ведущая роль должна принадлежать самым близким, родным людям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. 2008. № 2. С. 86-94.

2. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2008.

3. Павлий, Т. Н. Иные подходы к использованию ресурса семьи в интеграционном обучении ребенка с особенностями развития // Дефектология. – 2010. – № 3. – С.11-21.

4. Особенности работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37996.php>, свободный (08.10.2015 / 18-00).

5. Семья и аномальный ребенок, интеграция и социализация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ritonok.narod.ru/fails/st2.htm>, свободный(10.10.2015 / 18-00).

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кожина Н.В., Шепелева И.И.
МБДОУ детский сад №17
«Журавушка», г. Коломна

Современный взгляд на эстетическое воспитание ребенка предполагает единство формирования эстетического отношения к миру и художественного развития средствами разных видов изобразительного и декоративно – прикладного искусства в эстетической деятельности.

Ребенок с ОВЗ может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей. Для развития способностей детей с ограниченными возможностями здоровья требуется специальные условия, помощь и поддержка [1, С.176].

Развитие у детей способностей творчески работать в коллективе - одна из важнейших задач современного дошкольного образовательного учреждения.

В процессе общения с родителями и детьми в нашей группе компенсирующей направленности был выявлен ряд проблем:

- Дети поступили с разным уровнем подготовленности и социализации, так как пришли не только из других дошкольных учреждений, но и из дома.

- У большинства воспитанников была недостаточно развита мелкая моторика, вследствие того, что родители не уделяют данной проблеме должного внимания. У некоторых детей просто нет красок или пластилина. Сегодня родителям легче посадить ребенка перед

телевизором или компьютером, чем вместе с ребенком заниматься рисованием, лепкой или аппликацией.

- Дети не умели работать в группе, сообща, не умели распределять обязанности, уступать друг другу.

- Родители не понимали проблемы своих детей. Для большинства основной проблемой была проблема несформированности речи ребенка. Родители не умели общаться со своими детьми.

Вовлечение детей в коллективную творческую деятельность мы начали со знакомства с такими народными промыслами как богородская игрушка, городецкая, хохломская и гжельская роспись. В продуктивной деятельности мы использовали не только традиционные народные, но и нетрадиционные техники рисования, лепки и аппликации. Начиная с элементарных приемов работы постепенно, по мере развития мелкой моторики, дети осваивали более сложные и кропотливые техники, требующие усидчивости, работы в коллективе, сотрудничества не только со сверстниками, но и со взрослыми.

В процессе выполнения коллективных работ осуществляется нравственно-эстетическое воспитание детей, вырабатываются следующие умения:

- договариваться о совместной работе, её содержании;
- работать вместе, уступать друг другу, помогать, подсказывать;
- планировать свою работу, определять её последовательность, содержание, композицию, дополнения;
- радоваться успехам своим и товарищей при создании работы.

Принципы организации коллективной работы детей с ОВЗ:

- творческая реализация каждого воспитанника как условие развития коллективного сотворчества;
- учет индивидуальных особенностей детей при определении ролевого места в коллективном взаимодействии;
- управленческая режиссура в постановлении процесса коллективной деятельности;
- комфортность пребывания ребенка в коллективе сверстников.

Рекомендации педагогу по работе с ребенком с ОВЗ в рамках коллективной творческой деятельности:

1. Относитесь к ребенку спокойно и доброжелательно, так же, как к другим детям.

2. Учитывайте индивидуальные возможности и особенности ребенка при выборе форм, методов, приемов работы на занятии.

3. Сравнивайте ребенка с ним самим, а не с другими детьми

4. Создавайте у ребенка субъективное переживание успеха.

5. Помогайте ребенку почувствовать свою интеллектуальную состоятельность.

6. Дайте, ребенку возможность делать выбор, решать самому, высказывать свою точку зрения [2].

После того как дети освоили более распространённые способы и приемы работы с художественным материалом, мы стали изучать «торцевание» - один из нетрадиционных приемов работы с бумагой. Сначала мы попробовали торцевание в пластилине, как более легкий прием в этой технике. Дети с увлечением занимались изготовлением подарка для любимых мам. В ходе этой работы у детей проявилось чувство коллективизма и взаимопомощи. Ребята помогали друг другу, доделывали работы заболевших детей, чтобы их мамы не остались без подарка. Каждый старался внести посильный вклад в общее дело. Это и позволило нам перейти к следующему этапу работы - торцеванию на бумаге.

Работа в технике торцевания очень интересна. Она развивает моторику пальцев рук, точность движений, фантазию, абстрактное мышление, внимание, художественные навыки работы с пластическими материалами. Эта техника интересна и малышам, и взрослым и настолько проста, что дошкольники осваивают ее достаточно быстро.

Метод торцевания очень прост в реализации.

Вам потребуется: Разноцветные рулоны гофрированной бумаги, ножницы, клей ПВА, деревянная палочка с одним тупым концом либо обычный стержень от шариковой ручки, для изготовления картины – понравившийся эскиз, либо детские рисунки.

Этапы работы:

1. из гофрированной цветной бумаги нарезают небольшие квадратики;

2. на середину квадратика ставят торцом деревянную палочку и плотно закручивают бумагу вокруг деревянной палочки. Получается трубочка – торцовочка;

3. получившуюся маленькую торцовку, смазывают клеем, приклеивают на заготовку и только тогда вынимают деревянную палочку

4. каждую следующую торцовку приклеивают рядом плотно друг к другу, чтобы не оставалось промежутков [2].

Занятия декоративно-прикладным творчеством вырабатывают в ребенке с ОВЗ трудовые навыки, возможно, с последующим профессиональным самоопределением в жизни, а это так важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Существует мнение, что творческая деятельность - удел только одаренных детей, но это не так. Творческие возможности детей с ОВЗ безграничны. Они способны и хотят быть первыми во всем, это неутомимые труженики, готовые сделать невозможное возможным, недоступное доступным [1, С.176].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Смирнова И.А. Наш особенный ребенок: Книга для родителей ребенка с ДЦП. - Спб.: КАРО, 2006. - 176 с.

2. Торцевание. Техника и примеры работ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://womanonly.ru/deti/maminy_sekrety/torcevanie_tehnika_i_primery_rabot, свободный (03.10.2015 /15-00).

3. Интернет-портал Института коррекционной педагогики РАО [Электронный ресурс], - Режим доступа: URL: www.ikprao.ru, свободный (06.10.2015 / 14-00).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ В ДЕТСКОМ САДУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА «ЛУЧИКИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Короткова А.В., Михайлова С.М.
МКДОУ детский сад компенсирующего вида
«Лучики», г.о. Коломна

Первый опыт сопровождения ребенка с кохлеарным имплантом (КИ) в детском саду «Лучики» относится к 2000г, когда нашей выпускнице была сделана операция кохлеарной имплантации, и учитель-дефектолог детского сада в течение одного года продолжала заниматься с девочкой. В 2002 г. была сделана операция еще одному воспитаннику детского сада. Этот мальчик в течение нескольких

месяцев обучался в д.с. «Лучики», а потом был интегрирован в общеобразовательный детский сад города Коломна.

С 2005 г. в детский сад стали массово поступать дети с КИ разного возраста. С 2005 по 2015 г. из детского сада было выпущено 28 детей с кохлеарным имплантом.

Из 28 детей -14 пришли в детский сад уже после операции в основном из дома, т.е. до момента поступления в наш детский сад не получали специальной помощи.

В текущем учебном году в детском с обучается 11 детей с кохлеарным имплантом. Помимо того, что детям имплантация была проведена после 3 лет, многие наши воспитанники с кохлеарным имплантом имеют ещё и сопутствующие неврологические заболевания: ЗПР на фоне органического поражения ЦНС, ДЦП, предрасположенность к эпилепсии, атипичный аутизм, что, несомненно, влияет на продолжительность и результативность реабилитационной работы.

Дети с кохлеарным имплантом, поступая в наш детский сад, определяются в группу, соответствующую биологическому возрасту. Детский сад не имеет возможности обучать всех детей в одной группе.

В основу АООП детского сада положена программа «Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду» Э.И. Леонгард. Основной целью этой программы является обучение дошкольников с нарушениями слуха самостоятельной устной речи, т.е. в нашем детском саду мы всех детей учим понимать обращённую речь и самостоятельно общаться устной речью [1, С.7-9].

Организация воспитательно-образовательного процесса с детьми с КИ отражена в вариативной части программы детского сада.

Воспитательно-образовательный процесс детьми с КИ осуществляется в соответствии с общим расписанием занятий.

Формирование речевой активности происходит не только в процессе специальных занятий, но и во всех режимных моментах, в бытовых ситуациях, в играх. Во время пребывания в детском саду у детей формируют умение грамматически правильно оформлять собственную речь. Дети с нарушениями слуха и с кохлеарным имплантом овладевают навыками использования в самостоятельной речи распространенной фразы с сочинением и подчинением.

Программа Э.И. Леонгард предполагает овладение детьми с нарушением слуха как устной, так и письменной речью. Поэтому при

работе с детьми с кохлеарным имплантом нашими специалистами используется письменная речь в виде табличек, записей в альбомах, справочных таблиц. Ребёнку с кохлеарным имплантом, когда у него еще отсутствует самостоятельная устная речь, использование табличек помогает взаимодействовать с окружающими людьми.

Особенностью обучения по программе Э.И. Леонгард является то, что начиная со второго года обучения (возраст - 4 года) дети учатся читать [1, С.144-147]. Некоторым детям с кохлеарным имплантом, у которых еще недостаточно развит навык слушания, графический образ помогает запомнить слово или фразу, правильно произнести и в дальнейшем использовать в собственной речи. Чтение помогает детям с кохлеарным имплантом перейти от понимания отдельного слова к пониманию значения, смысла фразы. Например, образование фраз типа: большой дом, красная лопата, собака спит и др. Ребёнку с кохлеарным имплантом, который умеет читать, можно написать слово или фразу, которые он не узнал на слух. С помощью чтения также можно проводить коррекцию произношения.

Также стоит учесть, что у ребёнка развитие всех компонентов психической деятельности тесно взаимосвязаны, поэтому формирование слуха и речи зависит от его психофизического статуса, особенно от уровня развития интеллекта и познавательных процессов, чему в программе Э.И. Леонгард уделяется большое внимание.

В процессе систематического обучения в нашем детском саду у детей с кохлеарным имплантом, помимо развития слуха и формирования самостоятельной речи, происходит и гармоничное психофизическое развитие.

На индивидуальных занятиях с детьми с кохлеарным имплантом для развития способностей обнаруживать, различать, узнавать окружающие звуки, звуки речи, слова дефектологами детского сада используются рекомендации И.В.Королевой «Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами» и «Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом» О.В. Зонтовой. В данных рекомендациях описаны этапы развития слуха, подобраны комплексы упражнений для каждого этапа, составлены примерные словари звукоподражаний и примерный первоначальный словарь [2].

При реабилитации детей с КИ педагогами детского сада используются элементы верботонального метода. Этот метод основан

на лингвистике речи и полисенсорном слушании. Главные направления реабилитации детей с нарушением слуха в верботональной системе совпадают с главными направлениями реабилитации детей с КИ [4, С.10 – 13].

На первом этапе реабилитации для определения наличия звука и вызывания голоса у долингвально оглохших детей дефектологи используют вибрационный стол и вибраторы [4, С.53 – 55].

Для вызывания звуков, работы над ритмом, темпом, интонацией, слитностью речи используется элемент фонетической ритмики – стимуляция движением.

Развитию диалогической речи детей и усвоению грамматической структуры языка помогает аудиовизуальный курс [4, С.118-122].

Социально-личностному развитию детей с КИ способствуют индивидуальные занятия с педагогом-психологом. В процессе этих занятий не только развиваются слух и речь ребенка, но и обогащаются знания об окружающей действительности, формируется его способность взаимодействовать в коллективе, что в дальнейшем будет способствовать успешной социализации в обществе.

Хочется отметить, что в последнее время увеличилось количество детей с КИ, которые имеют сложную структуру дефекта. Это вызывает определенные трудности у педагогов детского сада в построении образовательного процесса. Современные методы, используемые в реабилитации детей с КИ, не всегда приводят к ожидаемому результату в слуховом и речевом развитии таких детей. Педагоги детского сада не владеют методиками обучения детей с КИ и умственной отсталостью, аутизмом, с поражениями ЦНС.

Большинство выпускников нашего детского сада с КИ, особенно те, которым операция была сделана после 4 лет, которые поздно пришли в детский сад, и, следовательно, процесс реабилитации начался с большой отсрочкой, которые имеют дополнительные проблемы развития не достигают уровня речевого развития, достаточного для обучения в общеобразовательных школах. Поэтому им приходится продолжать обучение в специальных коррекционных школах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду» под ред. Э.И. Леонгард, М., 1987.

2. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом. — Санкт-Петербург, КАРО, 2008.
3. Королева И.В. «Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами», Санкт-Петербург, 2006;
4. Кохлеарная имплантация и дети/И.В. Королева. СПб.: Умная Маша, 2010.
5. Руленкова Л.И. «Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога/ Л.И. Руленкова. – М.: Парадигма, 2010.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ, КАК ЗАЛОГ УСПЕХА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОВЗ

Мельник А.А.
МБДОУ детский сад №17
«Журавушка», г.о. Коломна

Первым человеком, которого встречает ребенок, входя в этот мир, является мама. Первое знакомство, первый эмоциональный контакт – все это генетически заложено в матери. Знания и опыт ухода за ребенком мать получает в течение времени. Но знания о здоровье и болезнях ребенка, к сожалению, не даруется ни «свыше», ни генетически. Рано или поздно мать сталкивается с проблемами здоровья своего малыша. И тогда появляются первые тревоги, первые переживания о том, как преодолеть пришедшую в их дом беду. Речь идет о такой ситуации, когда семья узнает о заболевании ребенка, которое приносит множество трудностей различного характера.

Одна из актуальных проблем современного общества – отклонения в соматическом, психоневрологическом и психическом здоровье детей, которые имеют устойчивую тенденцию к ухудшению.

Обращаясь к статистике, приведенной в книге Зелинской Д.И. «О состоянии здоровья детей России», в настоящее время практически здоровыми считаются только 46% детей в возрасте до 7 лет. За время обучения в начальной школе число абсолютно здоровых школьников к 4 классу снижается в 4-5 раз [1, С.3].

Глубокое всестороннее изучение ребенка является основой для выбора оптимального варианта коррекционной работы. Потребности

сегодняшней жизни общества диктуют необходимость создания широкой сети образовательных учреждений для детей, отстающих в развитии [2, С.15].

В коррекционной педагогике в последние годы утвердилось принципиальное положение о возможностях компенсации отставания в психическом развитии детей при создании адекватных состоянию ребенка педагогических условий [3, С.9]. Эффективность предлагаемых приемов коррекционной педагогической работы возможна только при систематическом и раннем их применении с учетом дифференцированного подхода в зависимости от структуры нарушенного развития, клинического диагноза, характера ведущего нарушения и особенности вторичных отклонений в развитии. А также зависит в значительной степени от сотрудничества специалистов и родителей.

Сиротюк А.Л и Сиротюк А.С. считают, что совершенно неоправдан отрыв педагогики и психологии от детской неврологии, которая как раз и призвана выяснить первооснову хронических заболеваний отклоняющегося психического развития ребенка и его трудностей в обучении. Назрела необходимость тесного профессионального союза педиатров, неврологов, психологов и педагогов [1, С.4]. На мой взгляд, еще и тесного контакта с родителями.

Знание основ лечебной педагогики необходимо для создания специальных условий и предпосылок для возможности успешного обучения каждого ребенка с различными неврологическими, психическими и хроническими соматическими заболеваниями и отклонениями в развитии.

Родители, имеющие детей с ОВЗ, должны владеть ориентировочной информацией об отклонениях в развитии детей, хотя бы для того, чтобы своевременно заметить эти отклонения и направить их к соответствующему специалисту. Поскольку «Родители... не всегда могут оценить причины нарушений в развитии ребенка и объясняют неуспеваемость упрямством и ленью, либо стремятся оберегать ребенка от малейшей нагрузки, считая, что он переутомляется», то в этом случае необходима поддержка и информационная помощь специалистов [1, С.5].

До настоящего времени приоритет отдавался разработке принципов, содержания и методов коррекции развития детей с ОВЗ в условиях школьного обучения. На данный момент появилась такая

необходимость проработки концепции коррекционно-развивающего обучения на уровне ДОУ.

Внедряемый ФГОС ДО, предлагает следовать принципу «сотрудничества Организации с семьей» [4, п.1.4, п.п.6]. Одна из целей, которую предлагает Стандарт, содержит следующее: «достижение обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [4, п.1.6, п.п.9]. Для успешной реализации программы должно быть обеспечено одно из следующих психолого-педагогических условий: «поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей в непосредственно образовательную деятельность» [4, п.3.2.1, п.п.4].

Работа с ребенком, имеющим ОВЗ, в ДОУ начинается с комплексной диагностики специалистов, по результатам которой выстраивается линия психолого-педагогического воздействия на развитие ребенка. На следующем этапе обычно проводится коррекционная работа с ребенком по индивидуальному образовательному маршруту. Во многих методических источниках очень подробно описана эта работа, которая неразделимо связана с работой с родителями. Благоприятные условия взаимодействия взрослого и ребенка и особенно диады – мать - ребенок являются необходимыми для нормального социально - эмоционального развития [5, С.6].

Одними из факторов, нарушающих формирование социально - эмоционального поведения у ребенка, могут быть стрессовые состояния матери и других членов семьи, связанных с хроническим соматическим или неврологическим заболеванием ребенка. Мать, находящаяся в состоянии стресса, не может стать для ребенка опорой для его полной защищенности.

Кто поможет маме справиться с этими проблемами? Кто поможет вместе с ней преодолеть трудности в обучении и воспитании ребенка с ОВЗ?

На данный момент в сфере образования используются такие средства работы с родителями, как: родительские собрания, информирование посредством стендов, беседы.

Ткачева В.В. называет в своей работе «Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в

развитии» ряд причин низкой результативности коррекционной работы с семьей аномального ребенка:

- личностные установки: неприятие личности больного ребенка, ожидание и вера в чудо или волшебного исцелителя, который в одно мгновение сделает ребенка здоровым, рассмотрения рождения больного ребенка как наказания за что-либо, нарушение взаимоотношения в семье после его рождения;

- проблемы, которые волнуют родителей больных детей, также могут включать вопросы обучения и воспитания, формирования нормативных правил поведения [5, С.3].

Автор предлагает свою методику, которую можно использовать специальных образовательных детских учреждениях и в центрах психолого-педагогической помощи аномальным детям и их родителям.

Цель авторской психокоррекционной работы Ткачевой В.В. такова: создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с отклонениями в развитии, формирование положительных установок в сознании родителей. Ткачева В.В. предлагает педагогам рекомендации к формированию и организации работы психокоррекционных групп.

Учитывая обстановку, складывающейся в моей группе для детей с ЗПР, я приняла решение о необходимости создания такой помощи в виде встреч и консультаций. На мой взгляд, это поможет родителям под другим углом посмотреть на развитие своего ребенка и начать вести коррекционную работу дома под руководством специалиста.

Создание такой помощи со стороны ДООУ поможет маме:

- преодолеть личностные проблемы;
- сформировать навыки адекватного общения со своим ребенком и окружающим миром;
- избежать конфликтных ситуаций, недоразумений в сотрудничестве с педагогами.

Встречи и консультации проводятся в форме клуба «Помогайка». Во время встреч освещаются интересующие мам вопросы, касающиеся этапов развития детей; повышается педагогическая культура посредством мини-лекций об отклонениях в развитии детей, о направлениях коррекционной работы, о путях преодоления отставания разных психических процессов; уделяется внимание сочетанию педагогического процесса с лечебно-гигиеническими и оздоровительными мероприятиями, о важности

совместной работе в коррекционно-образовательной деятельности. Во время встреч учитывается тип родительниц: невротический, авторитарный и психосоматический.

Форма работы клуба: групповая и индивидуальная. Периодичность встреч – 1 раз в месяц. Форма подачи материала: ИКТ и беседа.

Прогноз этих встреч расцениваю как благоприятный. Родители станут участвовать в жизни ребенка с должной ответственностью.

Вывод: эффективность системы коррекционно – педагогического воздействия во многом зависит от четкой организации жизни и деятельности детей в период их пребывания в детском саду и от продуктивного взаимодействия с родителями, имеющими детей с ОВЗ. Чем раньше будут созданы для этой работы условия, тем выше будет предполагаемый результат.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Современная методика развития детей от рождения до 9 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: «Гном-Пресс», 2005.
3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/Под.ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования.
5. Ткачёва В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. Практикум по формированию адекватных отношений. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

Митина Н.В., Салтыкова И.В.
МКДОУ КВ детский сад № 16
«Игрушка», г.о. Коломна

В.А. Слостенин пишет: «В рамках аксиологического подхода, присущего гуманистической педагогике, человек рассматривается в нем как высшая ценность общества и самоцель общественного развития». Ребенок с расстройствами аутистического спектра является для своих родителей ценностью, поэтому педагогам в дошкольном учреждении необходимо создавать условия для социализации таких детей [1, С.154].

Если рассматривать проблему детей с РАС с точки зрения аксиологического мышления, то в его центре находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира, нарушенная у ребенка - аутиста. Наш мир — это мир целостного человека – пишет Исаев И.В., поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека [1, С. 154]. Исходя из этого определения, можно выстраивать работу педагога с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, стремясь к формированию целостной картины мира, уделяя большое внимание налаживанию контакта с детьми и взрослыми.

В.А. Слостенин определяет гуманистически ориентированную философию образования следующим образом: стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса на всех его ступенях. Ее разработка позволит установить критерии оценки деятельности учреждений, старых и новых концепций образования, педагогического опыта, ошибок и достижений [1, С.156]. К воспитаннику с РАС детского сада компенсирующего вида нужен дифференцированный и индивидуальный подход, с постепенным включением в групповые формы работы.

Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной не с подготовкой «обезличенных» молодых квалифицированных кадров, а

с достижением результативности в общем и профессиональном развитии личности [1, С.158]. С этой точки зрения В.А. Сластенина можно сделать вывод, что для детей с РАС необходимо искать иные пути социализации и адаптации в группе сверстников. Гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его цели как формировании «систематизированных знаний, умений и навыков». Идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему. Современная система образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человеку, на создание экологической и нравственной гармонии в мире, даже для детей с тяжелой структурой дефекта.

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

На данный момент существует много проблем, связанных как с недостаточно разработанной нормативно-правовой базой, так и с недостаточностью методического обеспечения. Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС в условиях детского сада компенсирующего вида показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их право на получение адекватного их возможностям и способностям дошкольного образования, позволяющего реализовать потенциал этих детей.

Понятно, что организация дошкольного обучения детей с аутизмом требует определения соотношения форм специального образования и интеграции в общеобразовательную среду соответствующего их особым образовательным потребностям.

Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом в целом нарушена грубо. Психическое развитие при аутизме определяется не просто как задержанное или нарушенное, а как

искаженное. Искажённое, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а как средство аутостимуляции, даже имеющиеся у них способности не реализуются в жизни [2, С.210]. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру здесь особенно трудна, установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при РАС.

Основными особенностями детей с РАС, препятствующими их обучению в ДОО компенсирующего вида являются:

- Трудности организации собственной деятельности и поведения, в частности продуктивной учебной деятельности.
- Выраженная неравномерность и специфика развития психических функций.
- Специфика и недостаточность развития познавательной деятельности в целом.
- Трудности в установлении продуктивных взаимодействий с окружающими.
- Выраженные трудности социально-эмоционального взаимодействия.
- Потребности в специальной организации образовательного пространства.
- Необходимость использования специальных приемов и методов при их обучении [3, С.110].

Особенности работы с детьми, имеющими РАС, в условиях детского сада компенсирующего вида являются: 1. Обучение воспитателей и младших воспитателей основам поведения с такими детьми. 2. Гибкий график посещения группы. 3. Индивидуальная форма обучения по основным темам образовательной программы (работа со специалистами). 4. Закрепление знаний в процессе деятельности, в режимные моменты, и обязательно дома. 5. Уменьшение численности воспитанников в группе.

Никольская О.С., Баенская Е.Р. разработали рекомендации по созданию условий для адаптации детей с РАС в условиях ДОО компенсирующего вида: Курация врача психиатра. Наличие специалиста сопровождения (тьютора) при посещении детской группы. Наличие индивидуальной образовательной программы, включая и программы сопровождения. Щадящий режим пребывания в детском саду (дополнительный выходной день или сокращение

общей нагрузки во времени и т.п.). Индивидуальные и групповые занятия с психологом. Индивидуальные занятия с дефектологом (формирование алгоритма продуктивной деятельности, в том числе и учебной) и психологом [3, С.210].

Одна из главных задач психолога – помочь ребенку с РАС адаптироваться к коллективу с перспективой дальнейшей социализации и поэтому коррекционная работа с таким ребенком имеет два основных направления:

- Преодоление аффективной патологии. Установление контакта с аутичным ребенком.

- Формирование целенаправленной деятельности. Усиление психологической активности аутичных детей.

На первом этапе необходимо предоставить ребенку возможность самостоятельно обследовать помещение комнаты для занятий. Убрать все яркие, крупные, звучащие игрушки и предметы, звукоизолировать комнату. Строго дозировать аффективные контакты с ребенком. Общение с ребенком проводить негромким голосом, в некоторых случаях, особенно если ребенок возбужден, даже шепотом. Необходимо избегать прямого взгляда на ребенка, резких движений. Не следует обращаться к ребенку с прямыми вопросами. Не настаивать на продолжительности выполнения задания в случае отказа. Одежда воспитателей и специалистов должна быть темных тонов и в ней должно быть постоянство, т.к. это поможет ребенку привыкнуть и создаст атмосферу постоянства и комфорта.

На втором этапе аутичному ребенку необходима постоянная поддержка взрослого, его побуждение и ободрение, чтобы перейти к более активным и сложным отношениям с миром. Решение этой задачи требует от педагога умения чувствовать настроение ребенка, понимание его поведения и использовать это в коррекционной работе. Далее необходимо вовлечь ребенка в совместную деятельность.

В процессе работы в поведении ребенка с РАС выявляются стимулы, на которые необходимо опираться в ходе коррекционной работы. Например, если ребенку нравится рвать и мять бумагу, то можно попробовать переориентировать его на аппликацию методом обрывания, то есть создать что – то новое. Необходимо отметить важный момент: каждую игру или упражнение необходимо проводить несколько раз для закрепления результата.

И, несомненно, педагог должен настроиться на долгую и терпеливую работу с аутичным ребенком. Если после установления

контакта педагог прервет коррекционную работу, то ребенок может снова «закрыться», «уйти» в свой мир.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Владос, 2014.
2. Дефектология. Словарь-справочник: Учебное пособие / Под ред. Пузанова Б.П. – М.: Сфера, 2009.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Тенериф, 2015.
4. Питерс К. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: Тенериф, 2015.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Нагнибеда Е.Е.
МОУ Сосново-Борская средняя
школа, г.о. Коломна

Инклюзивное образование – это образование, при котором все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками. Инклюзия означает раскрытие каждого ученика с помощью образовательной программы, которая достаточно сложна, но соответствует его способностям. Она учитывает потребности, также как и специальные условия, и поддержку, необходимые ученику и учителям для достижения успеха.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 N 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 - 2015 годы».

Основополагающий принцип инклюзии заключается в том, что все люди должны иметь возможность учиться вместе, независимо от каких-либо трудностей, имеющих на этом пути, или различий в способности к обучению, которые они могут иметь. В настоящее время существуют различные барьеры, препятствующие для эффективной организации инклюзивного образования.

Можно отметить некоторые из них. Дети с особыми образовательными потребностями часто признаются необучаемыми. Большинство учителей и администрации массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы к включению таких детей в процесс обучения в классах. Да и сами родители детей с особыми потребностями не всегда знают, как отстаивать права на образование. Зачастую они испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки.

Основываясь на личном опыте, хотелось бы отметить, с какими проблемами в среднем общеобразовательном учреждении сталкивается ребёнок-инвалид (проблема опорно-двигательного аппарата). Девочка ничем не отличается, а иногда и превосходит в умственных способностях своих сверстников. Постепенно привыкая к школьной жизни на втором году обучения, девочка стала самостоятельно выходить к доске, выполнять физминутки без посторонней помощи. Передвигается по классу при поддержке учителя, а во время перемен и завтрака, ей помощь оказывает мама. К сожалению, в Коломенском районе ещё не достаточно опыта по применению в образовательных учреждениях помощи тьюторов детям с особенностями в развитии. Особенно важно, что такое общение и обучение важно не только самому ребёнку, но и детям, которые обучаются вместе с ней. Приходится признать, что для введения инклюзии недостаточно наличия только самих школ и дошкольных учреждений, пусть даже полностью оборудованных, доступных и с обученным персоналом. Необходимо подготовить позитивное общественное мнение всех родителей о совместном обучении детей, а также самих детей. К концу учебного года, при очередном обследовании в реабилитационном центре, врачи констатировали улучшения в состоянии здоровья девочки.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что инклюзивное образование направлено на детей и признаёт, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении, это процесс, который подразумевает доступность образования, все дети

могут учиться и мы должны создать подходящие условия для их обучения.

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Провкина Л.В., Рахманина С.М.
МБДОУ детский сад № 5 комбинированного
вида «Чебурашка», г.о. Коломна

В результате воздействия многих неблагоприятных факторов за последние два десятилетия резко возросло число детей с различными формами нарушений психического и соматического развития.

В детских садах необходимо создать среду, адекватную общим и особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортную для ребёнка с ОВЗ, открытую для его родителей (законных представителей); гарантирующую сохранение и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников [1].

Должны быть соблюдены санитарно-гигиенические нормы образовательного процесса с учётом потребности детей с ОВЗ. Необходимо обеспечить возможность для беспрепятственного доступа воспитанников с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения. Очень важно соблюдать санитарно-бытовые и социально-бытовые условия, а также пожарную и электробезопасность с учётом конкретных потребностей ребёнка с ОВЗ, обучающегося в данном учреждении [2].

В нашем детском саду обеспечивается доступность образования детям с ограниченными возможностями здоровья; осуществляется индивидуально-ориентированный подход к подбору и разработке образовательного маршрута каждому ребёнку, независимо от уровня его развития, нарушения и состояния здоровья; расширяется и обновляется спектр образовательных услуг; все участники образовательного процесса обеспечиваются высококвалифицированной коррекционной, психолого-педагогической и медико-социальной помощью [3].

Организационно-педагогические условия ориентированы на полноценное и эффективное получение образования всеми воспитанниками образовательного учреждения. Непосредственно в рамках образовательного процесса создана атмосфера эмоционального комфорта, взаимоотношения формируются в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого. У детей формируется позитивная, социально-направленная учебная мотивация. В детском саду применяются адекватные возможностям и потребностям воспитанников современные технологии, методы, приёмы, формы организации воспитательно-образовательного процесса (в рамках разработки индивидуальной программы развития), а также адаптируется содержание материала для занятий, выделяется необходимое и достаточное для освоения ребёнком с ОВЗ, адаптируются имеющиеся или разрабатываются необходимые учебные и дидактические материалы. Создаются условия для адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в группе сверстников, организуются дополнительные мероприятия с использованием интерактивных форм деятельности детей. Проводится работа, направленная на раскрытие творческого потенциала каждого ребёнка, реализацию его потребности в самовыражении, используются адекватные возможностям детей способы оценки их достижений [4].

Учитель-логопед, основываясь на результатах исследования устной речи воспитанников и сравнения этих данных с возрастной нормой:

- устанавливает клинико-педагогический диагноз речевого нарушения;
- разрабатывает программы и перспективные планы коррекционно-логопедического обучения детей, нуждающихся в логопедической помощи;
- проводит подгрупповые и индивидуальные занятия по коррекции нарушений речи воспитанников (с использованием программного материала);
- совместно с воспитателями проводит работу, основной целью которой является соблюдение в группе правильного речевого режима, обогащение и систематизация словарного запаса воспитанников, развитие коммуникативных умений;
- проводит консультативную и просветительскую работу с воспитателями и родителями воспитанников.

Музыкальный руководитель на занятиях учитывает двигательные возможности детей. Использует логоритмику, пальчиковую гимнастику, дыхательные упражнения, игровые распевки, музыкотерапию [5].

Так как у детей наблюдаются расстройства и в развитии эмоциональной сферы: тревожность, страхи, аффективные реакции, сниженный фон настроения и другое, мы используем релаксационную музыку перед дневным сном, спокойную музыку для сопровождения режимных моментов, игр [6].

На занятиях осуществляется индивидуальная помощь «особому ребёнку»; организуется работа по подгруппам; осуществляется помощь всем детям при реализации какого-либо проекта на занятии.

Ребёнку с особенностями развития оказывается помощь в адаптации к среде детского сада, группе нормально развивающихся сверстников, в создании атмосферы благожелательности, принятия друг друга независимо от физических, личностных и интеллектуальных особенностей [7].

В детском саду существует психолого-медико-педагогический консилиум. На нём специалисты обсуждают особенности развития и социальной адаптации того или иного ребёнка с ОВЗ. Консилиум реализует ту или иную стратегию сопровождения ребёнка и разрабатывает тактику сопровождения.

В рамках разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута администрация детского сада определяет, к какому воспитателю и в какую группу поступает ребёнок. Заключается договор с родителями. Планирование индивидуального образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ при поступлении в детский сад начинается с тщательного сбора и анализа предварительной (первоначальной) информации о ребёнке и его семье. Изучается документация: Индивидуальная программа реабилитации ребёнка-инвалида (если есть инвалидность), заключение ПМПК, медицинская карта, возможно психолого-педагогические характеристики, предоставленные с согласия родителей (законных представителей) специалистами других образовательных учреждений. На этапе сбора информации и целеполагания основная задача администрации и сотрудников детского сада – договориться с родителями об одной общей цели на определённый период времени – на полгода. В беседе с родителями необходимо расставить приоритеты в развитии ребёнка исходя из его

возможностей. В соответствии с ними воспитатели и специалисты решают практические задачи в области обучения и социальной адаптации ребёнка.

Разработку индивидуального образовательного маршрута предваряет диагностический этап, в процессе которого в течение двух (максимум – трёх) недель пребывания ребёнка в детском саду воспитатели и специалисты проводят комплексную оценку его состояния на момент поступления в детский сад. В результате, на заседании ПМПк по разработке индивидуальной программы развития выносятся заключение о психологических особенностях ребёнка, сформированности у него учебных навыков, специфике взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Основная задача комплексной диагностики в данном случае – определить, какие образовательные потребности есть у ребёнка, на какие его возможности можно опереться в первую очередь, какие из направлений деятельности воспитателя и специалистов являются самыми актуальными.

На основании полученных данных разрабатывается индивидуальная программа развития ребёнка.

В рамках реализации этой программы осуществляется совместная деятельность администрации, воспитателей, специалистов и родителей.

В конце полугодия проводится анализ результатов деятельности воспитателей и специалистов – динамики психического и физического развития ребёнка, уровня его адаптации в среде детского сада, освоения образовательной программы, включённости семьи в образовательный процесс, а также выявление наиболее эффективных форм и приёмов обучения и социализации ребёнка с ОВЗ, организации взаимодействия с родителями. Ставятся задачи на следующее полугодие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2008.
2. Раздел 1 Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы // Интернет-портал Правительства Российской Федерации/Правительство России <http://government.ru/gov/results/14607/>.

3. Статья 15 Федерального закона от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1995, № 48, ст.4563, российская газета, 1995, № 234).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011.

5. Зайцева Л. И. Речевые, ритмические и релаксационные игры для дошкольников. – СПб.:ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013.

6. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Выпуск 2. «Технология определения образовательного маршрута для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья». – М, «МИРОС», 2010.

7. Дмитриева Т.П. Инклюзивное образование. Выпуск 3. «Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении». – М., «МИРОС», 2010.

8. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технология обучения и воспитания детей с нарушением опорно-двигательного аппарата: учебное пособие для студентов средних учебных заведений. – М., 2001.

ОСОБЫЙ РЕБЕНОК В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Сайкина Т.В., Терских О.А., Юдина Н.В.
МБДОУ детский сад №17
«Журавушка» г.о. Коломна

Времена меняются, современные люди живут в мире полном неожиданностей, приятных моментов и неудач, меняется и нагрузка на психику детей. Дети ежедневно переживают множество эмоций, как положительных, так и отрицательных. Малыши испытывают страх, чувство обиды, вины, злобы, беспомощности, отчаяния, одиночества, безнадежности, особенно дети с различными физическими и психическими отклонениями. И одной из задач детского сада является сохранение психологического здоровья, создание условий для успешной адаптации детей к социальной среде.

Кто же такой особый ребенок 21 века? Это ребенок, которому нужны несколько другие условия для комфортной жизни, больше заботы, внимания и понимания. Не нужно жалеть такого ребенка – его нужно любить. Понятие «особый» подразумевает, что ребенок имеет какие-либо отклонения в своем развитии, которые носят временный или постоянный характер. При правильном подходе к воспитанию и обучению можно корректировать состояние ребенка, полностью или частично исправить дефекты. Чтобы избежать усугубления проблем со здоровьем, нужно как можно раньше начать развитие малыша. Можно назвать некоторые факторы, от которых зависит то, как будет проходить развитие ребенка:

- категория нарушения;
- условия жизни;
- срок возникновения патологии, а также ее степень.

У детей с особыми образовательными потребностями необходимо развивать социальную компетентность, навыки общения с окружающими. Преодоление социальной изоляции, расширение возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками – существенное условие позитивных изменений в развитии таких детей [1].

Малыши, которые имеют какие-либо отклонения, нуждаются в посещении дошкольных учреждений так же, как и здоровые ребята. Существуют детские сады со специализированными или же комбинированными группами. И в нашем дошкольном образовательном учреждении имеются группы для особых детей – группы компенсирующей направленности. Воспитанники этих групп имеют различные проблемы развития: это дети с церебральным параличом, нервно – мышечными заболеваниями, психическими заболеваниями, нарушением зрения, речи и др.

В нашем детском саду созданы все необходимые условия для успешной социализации и коррекции отклонений в развитии таких детей:

- материально-технические (Образовательный и коррекционно-развивающий процесс осуществляется в оборудованных групповых помещениях, развивающая среда которых соответствует специфике коррекционной работы.);

- кадровые (В группах компенсирующей направленности работают воспитатели, учитель-логопед, учителя-дефектологи, педагог-психолог, прошедшие специальную подготовку на курсах

повышения квалификации по различным направлениям коррекционной педагогики и психологии, а также инструктор по физической культуре и музыкальный руководитель);

- системное взаимодействие педагогов, детей и родителей (психолого-медико-педагогический консилиум, интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормативно развивающихся сверстников, проектная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение семей).

Одним из направлений работы с особыми детьми является психологическая помощь и коррекция психического развития. В деятельности педагога-психолога можно выделить несколько направлений: психодиагностика, занятия с детьми, психологическое сопровождение семей.

Занятия педагогом-психологом проводятся как индивидуально, так и малыми группами, причем каждому ребенку уделяется максимальное внимание, так как группы состоят не более чем из 4 человек. Занятия со всеми детьми проводятся в форме игры. Продолжительность занятий составляет от 15 до 30 минут, количество таких сеансов определяется индивидуально и зависит от динамики развития. Перед началом занятий проводится диагностика, в ходе которой выявляется наиболее отстающая сфера развития, на которую и направлено основное воздействие.

В зависимости от индивидуальных особенностей детей групп компенсирующей направленности и их заболеваний применяются разные формы работы. Дети со всеми формами ДЦП, психическими и хромосомными заболеваниями, нервно – мышечными заболеваниями посещают занятия, направленные на развитие моторики, памяти, внимания, мышления, эмоциональной сферы, коррекции двигательных нарушений.

С целью формирования положительного эмоционального климата в группах, развития коммуникативных навыков и снятия психоэмоционального напряжения проводятся психосоматические и релаксационные упражнения. Эти упражнения способствуют адаптации особых детей к условиям детского сада и социальной среде [2, С.33].

С детьми, нуждающимися в индивидуальном подходе, чтобы избежать ухудшения состояния здоровья, проводятся индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в специально организованном кабинете психолога.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями согласно возрастным категориям (по запросу родителей) применяются следующие методики:

- «Методика образного мышления (МОМ) для детей от 3 до 8 лет» Н.Л. Белопольская;

- «Методика исследования познавательных процессов у детей 4 - 6 лет: «Разрезанные картинки», «Времена года», «Понимание смысла сюжетных картинок», «Понимание смысла коротких рассказов»;

-«Психодиагностическая методика «Недостающие предметы»;

-«Рисуночные методики выявления характера психических состояний»;

-«Экспресс-методика для детей 3 - 4 лет: готовность к дошкольному обучению»;

-«Диагностика готовности к школе» (мотивация готовности к школе, способность обобщать, общая осведомленность об окружающем мире, тест Керна - Йерасека, методика Гудкиной «Домик», графический диктант) и др.

Целью психодиагностики является составление индивидуальной программы реабилитации с учетом зоны нарушения и компенсаторных возможностей каждого особого ребенка. Процесс реабилитации и восстановления утраченных или ослабленных функций организма напрямую зависит от психоэмоционального состояния ребенка. Занятия с педагогом-психологом помогают развить простые ощущения (слух, зрение, осязание ...) до уровня осознанного восприятия, стимулируя тем самым процессы саморегуляции центральной нервной системы. Научится управлять своим эмоциональным состоянием ребенок может только в общении и совместной деятельности с взрослым. Именно в отношениях ребенка и взрослого следует искать истоки формирования эмоциональной саморегуляции [3, С.6-10].

Семья – ближайшее социальное окружение ребенка, модель общественных отношений, в которой ребенок усваивает первые поведенческие стереотипы, навыки социального обслуживания, общения и представления об окружающем мире. К сожалению, в нашей жизни встречаются родители, у которых наблюдается эмоциональная холодность по отношению к своему ребенку. У таких детей нет радости, улыбок, стремления к общению с другими детьми. Наша задача - помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать его таким, какой он есть, помочь ребенку быть

уверенным в себе, развивать его познавательную активность и эмоционально-волевую сферу. Поэтому большое внимание в нашем детском саду уделяется оказанию помощи в решении психологических проблем родителям детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологическое сопровождение семей включает: индивидуальное консультирование, рекомендации, психологические тренинги, родительские лектории, круглые столы и другие формы работы.

Родителям воспитанников с ограниченными возможностями здоровья рекомендуется:

- Помнить о полном принятии ребенка таким, какой он есть. При этом не следует проявлять чрезмерную опеку, несмотря на наличие нарушений.

- Регулярно общаться с воспитателями для обмена информацией о потребностях малыша, особенностях его поведения.

- Как можно больше общаться с ребенком. Задавать своему ребенку вопросы о том, что он нового узнал, что видел, что делал, с кем играл и т.д. Есть вопрос – есть работа мысли. Есть мысль – активизируется память. Познавательная активность, стремление к умственному труду формируются на легком, доступном ребенку и в то же время интересном материале.

- Не сдерживать физическую подвижность такого ребенка, это противопоказано состоянию его нервной системы. Давайте ребенку возможность расходовать избыточную энергию (полезны ежедневные длительные прогулки на свежем воздухе, бег, спортивные занятия).

- Выполнять задания и рекомендации специалистов.

Мы понимаем, как трудно родителям с «особыми» детьми, и что не все могут переступить через «барьер» и привести ребенка к нам в группу, но мы стараемся помочь родителям в этой проблеме: публикуем статьи в средствах массовой информации о работе нашего учреждения; размещаем информацию о деятельности детского сада на сайте ДООУ; проводим «Дни открытых дверей».

Комплексная работа педагогического коллектива и семьи способна дать высокий результат в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Изучение личности ребенка с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://dislife.ru/articles/view/14520>, свободный (01.10.2015 / 20-00).

2. Журнал «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения» №12, 2014 год, С.33.

3. «Формирование эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников» А.А. Ошкина, И. Г. Цыганкова, Центр педагогического образования, 2015 год, С. 6-10.

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сайкина Т.В., Хомын О.А., Юдина Н.В.
МБДОУ детский сад №17
«Журавушка», г.о. Коломна

Одной из перспективных задач развития системы дошкольного образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечение их социализации.

Н.М. Назарова констатирует, что «человек с ограниченными возможностями, как и все остальные люди, в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако физические и психические недостатки изменяют развитие растущего человека» [1].

Ограничение возможностей - это интегральное изменение личности в целом. Поэтому для решения образовательной задачи такому ребенку необходимо не только особым образом осваивать собственно общеобразовательные программы, но и формировать и развивать навыки социального адаптивного поведения: ориентировку в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации и т.д.

Дошкольное детство является периодом интенсивной социализации ребенка. И здесь неизменным помощником является семья. Только в сотрудничестве с близкими взрослыми можно добиться высоких воспитательных и образовательных результатов.

Согласно исследованию Ю.П. Азарова, «среди положительных для ребенка факторов в результате привлечения родителей к жизни детского сада можно назвать следующие: возможность оказывать большое внимание каждому ребенку индивидуально, так как увеличивается количество взрослых, находящихся в группе; улучшение отношения ребенка к детскому саду; признание полномочий других взрослых, помимо воспитателей, и отношение к ним как к источнику знаний и опыта и т.д.» [2, С.82].

Для успешного развития ребенка с ОВЗ необходимо вовлечение родителей в деятельность ДООУ, их заинтересованное участие в воспитательно-образовательном процессе. Каждая из сторон воспитания – и педагоги, и родители вносят свой вклад в становление личности будущего гражданина своей страны. Но самый ценный вклад – это плодотворное сотрудничество обеих сторон, когда родители и педагоги не по разные стороны «баррикад» воспитания, а на одной стороне, в согласии и взаимодействии, едины в требованиях и методах воспитания. Именно атмосфера сотрудничества, единые требования со стороны взрослых, позитивное общение дают ребенку возможность почувствовать свою значимость, а родителям – отойти от всезнающего взрослого, позиции всегда правильного и недостижимого, побыть в роли ребенка.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей – установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать. Семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо для успешной социализации детей с ОВЗ. Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками. Это позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и таким образом помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении. Педагогам важно установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов.

Для формирования сотрудничества между взрослыми и детьми в образовательном учреждении важно представлять коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочивается и интересно живет только в том случае, если организована совместная деятельность педагогов, детей, родителей. Это способствует установлению взаимопонимания между родителями и детьми, созданию комфортных условий в семье. Таким образом, целесообразно значительную часть образовательной работы организовывать одновременно с детьми и родителями, а возникающие проблемы, поставленные задачи решать сообща и объединить усилия для достижения эффективных результатов [3, С.54-58].

Задача формирования партнерских отношений с семьями воспитанников в нашем детском саду успешно решается в рамках проектной деятельности.

Проектирование представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей, которая помогает развивать общие способности детей. Уже в дошкольном возрасте ребенок приобретает навык публичного изложения своих мыслей.

В ходе проектной деятельности дошкольники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не столько собственными мотивами, сколько установленными нормами. Да и игровая деятельность детей становится более разнообразной, сложно структурированной.

Творческий проект «Возрождая семейные традиции» реализовывался в подготовительной группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития. Целью проекта стало развитие партнерских отношений педагогов детского сада с семьями в вопросах воспитания, развития ребенка, а также организация мероприятий, побуждающих детей и родителей к творческому самовыражению, поддержанию народных и семейных традиций.

Реализацию проекта мы начали со знакомства с народными традициями и промыслами нашей страны. В образовательную программу включались следующие виды деятельности - рисование, аппликация и лепка. Это погружение детей в Хохлому, Гжель, Городца, Жостов. На этом этапе мы создали жостовский поднос «Вишенки» совместно с сестрой нашей воспитанницы. Углубленно

изучали Городец и делали открытки для мам. Просматривали документальные фильмы вместе с детьми о Каргопольской глиняной игрушке, о Дымковской игрушке, о Филимоновской игрушке, о Богородской игрушке. Знакомились с народными песнями, потешками, прибаутками, сказками. Совместно с родителями дети сделали кормушки для птиц, одну из которых назвали в честь группы «Вишенки».

Через народное творчество мы протянули ниточку к семейным традициям. Ведь именно в семье закладываются традиции, которые передаются из поколения в поколение. В любой семье существует своя традиция, пусть небольшая, но она есть. Мы постарались вместе с родителями показать их всем нашим детям и взрослым. Для этого мы организовали конкурс «Наш любимый праздничный рецепт». Дети с удовольствием рассказывали и показывали свое любимое блюдо или угощение. Одни родители сделали презентацию о туризме, о походе на байдарках. Другие рассказали о традициях совместных поездок или посещениях различных мероприятий. В каждой семье свои традиции. Но есть одна, которая объединяет все семьи – это праздники. Праздники любимы и детьми нашего детского сада: это праздники «Наши мамы», «Новый год», «Рождество», «Масленица», «День защитника Отечества», «8 Марта», «Пасха», «День Победы». На Новый год мы изготовили Елку и игрушки своими руками, а потом ее украсили. На Рождество и Масленицу детям читали сказки, показывали мультфильмы по данной тематике, дети знакомились с народными забавами, песнями, потешками, закличками, играми. Каждый ребенок вместе с родителями сделал свое семейное дерево, а затем мы с детьми - дерево нашей группы.

При подведении итогов проводилось занятие совместно с родителями «Наши традиции», целью которого стало обогащение представления детей о традициях и активизирование партнерских отношений педагогов и семьи. Затем последовало итоговое родительское собрание, на котором был представлен проект «Возрождая семейные традиции».

Проект реализовывался в условиях тесного сотрудничества педагогов и родителей. Круглый стол, мастер-классы для родителей, собрания, совместные праздники, досуги и развлечения, индивидуальные и подгрупповые консультации в рамках проектной деятельности – все это способствовало развитию взаимопонимания между педагогами и родителями и стремления к сотрудничеству.

Такая работа с семьей, осуществляемая в единстве духовной жизни родителей, воспитанников и воспитателей, по мнению И.В. Дубровиной, «позволяет научить родителей понимать и чувствовать душу ребенка, принимать и любить его таким, какой он есть, воспитывать собственным положительным примером, так как ребенок - зеркало семьи и выносит в жизнь как хорошее, так и плохое- все, что заложено в семье» [4, С.211].

Использование разнообразных форм работы дает определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными участниками встреч и помощниками педагогов, создана атмосфера взаимоуважения. Опыт работы в данном направлении показал: позиция родителей как воспитателей стала более гибкой. Теперь они ощущают себя более компетентными в воспитании своих детей. Осуществляя сотрудничество с родителями, педагоги и специалисты детского сада способствуют поддержке права всех маленьких детей иметь компетентных родителей, поскольку благополучное детство неотделимо от компетентного родительства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Назарова Н.М. Специальная педагогика / Под ред. Назаровой Н.М. (10-е изд., перераб. и доп.) учебник – М: Издательский центр «Академия», 2010.
2. Азаров, Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие / Ю.П. Азаров. - Воронеж: МОДЭК, 2004. – 82 с.
3. Богомолова, З.А. Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества в ДОУ / З.А. Богомолова // Дошкольная педагогика. - 2010. - №2. - С. 54-58.
4. Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга / Под ред. И.В. Дубровиной. -СПб.: Питер, 2009. – 211с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Светличная М.П.
МБДОУ детский сад № 32 «Аленький
цветочек», г.о. Коломна

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) нередко встречаются в практике логопедической работы. Как указывал Л.О. Баладян [1], 4-10% детей школьного и дошкольного возраста страдают данным расстройством. Чаще его выявляют у мальчиков.

Уже на первых занятиях дети с СДВГ с трудом подчиняются инструкции, не могут сосредоточиться на задании и до конца выполнить его, постоянно совершают нецеленаправленные движения, импульсивны, зачастую эмоционально неустойчивы.

Причины данного расстройства чаще всего проявляются при минимальных мозговых дисфункциях как следствие ранних локальных повреждений головного мозга. В отдельных случаях возможно наследственное (генетическое) происхождение СДВГ.

Клинико-возрастные особенности данного синдрома могут, проявляются уже с первых месяцев жизни в виде нарушений сна, беспричинного плача, отказа от груди. С каждым годом признаки СДВГ у ребёнка становятся всё заметнее.

Практика показывает, что родители не всегда осознают глубину проблемы, особенно в дошкольном возрасте, считая, что ребёнок «просто маленький», вот в школу пойдёт, тогда ...». Но в школьном возрасте проблемы лишь усугубляются. Вследствие плохой концентрации внимания, повышенной отвлекаемости, слабой самоорганизации дети начинают испытывать трудности в процессе обучения, даже имея неплохие способности.

Понимание серьёзности нарушения необходимо донести до родителей и настроить их на раннюю коррекцию СДВГ наряду с работой над речью. «Лечение СДВГ всегда должно являться комплексным и включать методы модификации поведения, психотерапию, психолого-педагогическую коррекцию ... Важное место ... занимает медикаментозная терапия» [1, С.348–344]. Она назначается врачом, по два-три курса в год, и в тех случаях, когда

вышеуказанных методов оказывается недостаточно для преодоления проблем поведения и устранения нарушений когнитивных функций.

Необходимо знать, что не во всех случаях проявления ребёнком невнимательности, неусидчивости на занятиях можно говорить о СДВГ. Его признаки таковы:

- возникает в возрасте до 8 лет;
- присутствует не менее чем в двух сферах деятельности (в школе, дома, в труде, играх);
- не обусловлен психическими, тревожными, аффективными, диссоциативными расстройствами или психопатиями;
- вызывает значительный психологический дискомфорт и дезадаптацию;

Итак, ребёнок с СДВГ выявлен логопедом, направлен на консультацию и лечение к врачу и психологу. Результаты работы данных специалистов появятся не скоро. Лечение может занять месяцы, а в некоторых случаях и годы, а коррекцию речи надо начинать уже сейчас, не дожидаясь сглаживания проявлений СДВГ.

На основании изучения медицинских и педагогических источников, а также собственного многолетнего опыта, нами разработаны некоторые методические подходы, приёмы и правил, позволяющие повысить эффективность занятий с детьми с СДВГ и использовать логопедические занятия для педагогической коррекции данного расстройства.

Основные принципы взаимодействия с ребёнком.

1. Демонстрировать позитивное отношение к нему. Не проявлять раздражение, не говорить приказным тоном.

2. Обращаться эмоционально. Монотонная речь быстро утомляет.

3. Меньше замечаний – больше похвалы, так как «психологические особенности гиперактивных детей таковы, что порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок».

4. Находиться рядом. Поддерживать зрительный контакт, а если необходимо, и тактильный (для привлечения взять за руку, дотронуться до спины, погладить плечо).

5. Вседозволенность, заискивание перед ребёнком недопустимы.

Игры и упражнения, позволяющие снять двигательное напряжение в процессе занятия.

Ребёнок с двигательной активностью постоянно испытывает непреодолимую потребность в движении, что крайне осложняет работу логопеда. Предъявление дисциплинарных требований по отношению к нему не эффективно, а часто и бессмысленно. Важно организовать занятие так, чтобы меньше находился в статичной позе, которая способствует нарастанию гиперактивности, чаще давать ему двигательную «разрядку». Однако движения не должны стать дезорганизирующим фактором. Их осмысленный характер служит целям коррекционно-развивающего обучения – совершенствованию мелкой моторики, обучению выделять слова в предложении, развитию слуховой и двигательной памяти и т. д. Возможность израсходования избыточной энергии позволяет улучшить концентрацию и устойчивость внимания, повышает интерес к занятиям, делает их более организованными и эффективными.

Повсеместно в логопедической практике используются физкультминутки, но для ребёнка с СДВГ их явно недостаточно. На своих занятиях мы даем задания, где нужно не только говорить, но и действовать. Например, работая над звукопроизношением, можно использовать упражнения на автоматизацию с двигательными заданиями.

Варианты заданий при работе над звукопроизношением на этапе отработки изолированных звуков:

– расправить руки «крылья», «летать на самолёте» по комнате – Р-Р-Р;

– «ездить» на игрушечной машине по извилистым дорожкам разной длины, имитируя звук мотора: р-р-р.

Варианты заданий при автоматизации звуков на уровне слога:

– запоминание и повторение слоговых рядов в сочетании с движениями рук, туловища: ша (руки вперёд) шо (руки вверх) – шу (руки опустить);

– «игра на пианино» (используется картонный муляж клавиатуры), «нажимать на клавиши», поочередно всеми пальцами правой (левой) руки и петь: су-сы-са-со.

Вариант заданий для автоматизации звуков в словах: игры с преобразованием (перекачиванием) друг другу мяча («Скажи наоборот», «Сложи слово», «Вставь пропущенный звук», «Назови детёныша и др.);

Варианты заданий при работе на уровне предложения:

- «Живые слова»: каждый ребёнок выполняет роль определённого слова, его задача – занять своё место в предложении;
- «Скажи и покажи»: составить предложение по сюжетной картине, а затем продемонстрировать его с помощью пантомимы.
- «Прошагай предложение»: ребёнок идёт и произносит предложение. Каждому шагу должно соответствовать одно слово.

Эти и аналогичские им задания могут быть применены и в других разделах логопедической работы, таким образом, логопед не только повышает эффективность и качество своей работы, но и активно участвует в комплексной коррекции СДВГ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика. М., 1997.
2. Халецкая О.В., Трошин В.М. Минимальные мозговые дисфункции в детском возрасте. Н. Новгород, 1995.
3. Чутко Л.С., Пальчик А.Б., Кропотов Ю.Д. Синдром нарушения с гиперактивностью у детей и подростков. СПб., 2004.

ОРГАНИЗАЦИЯ В СЕМЬЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Филькова Т.А.

МКДОУ детский сад компенсирующего
вида «Лучики», г.о. Коломна

Дошкольный период детства относят к возрасту наиболее стремительного развития человека. Он связан с установлением ребенком отношений с миром взрослых, реализуемых через общение, которое играет огромную роль в становлении и развитии личности, являясь одним из главных факторов психического развития ребенка.

Развитие мышления, познавательных способностей дошкольника в значительной степени зависит от наличия у него речи, прежде всего в устной форме. Отсутствие или резкое недоразвитие устной речи у глухого ребенка приводит к замедлению темпов познавательного развития, которое с большим трудом корригируется на других возрастных этапах.

Для ребенка с недостатками слуха дошкольное воспитание имеет большое значение. В раннем возрасте различие в развитии между глухими и слышащими детьми незначительное.

Постепенно, по мере того, как слышащий ребенок овладевает речью, это различие усиливается. Проблема в том, что ребенок с недостатками слуха не начинает говорить сам, без обучения, и его развитие, протекающее без слов, ограничено. Ребенку сложно что – то сказать, объяснить. Его нужно специально учить говорить и понимать речь.

Речевое развитие дошкольников с нарушениями слуха является многоплановым процессом. И в дошкольном учреждении, и в семье должны быть предусмотрены условия, обеспечивающие различные стороны этого процесса. Одним из важных факторов, влияющих на овладение речью, реальное ее использование в условиях общения, является организация слухо-речевой среды не только в группе детского сада, но и в семье.

Создание слухо-речевой среды предполагает постоянное мотивированное общение с ребенком с нарушенным слухом, независимо от его возможностей восприятия речи и уровня речевого развития. Основными условиями создания слухо-речевой среды являются следующие:

- ребёнок должен постоянно носить слуховые аппараты, необходимо следить за режимом усиления.
- мотивированное речевое общение с детьми в процессе практической деятельности;
- формирование у детей потребности в речевом общении;
- поддержание всех проявлений речи ребенка, каким бы ни был их уровень; побуждение детей к активному применению речи;
- использование остаточного слуха как необходимого условия формирования устной речи и общения;
- контроль за речью детей со стороны взрослых;
- соблюдение единых требований к речи взрослых.

Сама речь должна быть естественной, нормального темпа, без утрированной артикуляции звуков, разговорной громкости. Для успешного формирования речи в начале обучения в речевом общении нужно использовать только определенные слова и фразы. Ребенка и окружающие предметы называют одинаково, одним словом, например Алеша (а не Леша, Лешенька...), стул (а не стульчик). По

мере овладения речью ребенок узнает уменьшительно-ласкательные и другие названия предметов [1, С.55].

В той или иной ситуации общения сначала слова и фразы вначале произносятся в одной и той же последовательности (по возможности). Например, во время кормления: «Будем есть. Сядь. Где тарелка? Вот тарелка, тарелка. Где ложка? Вот ложка, ложка. Возьми ложку. Ешь ». Если каждое кормление сопровождается одним и тем же речевым материалом, который произносится в постоянной последовательности, то уже через 2—3 недели на вопросы взрослого, заданные последовательно: «Где тарелка? Где ложка?» — ребенок начнет показывать соответствующие предметы. После этого взрослый меняет последовательность слов. Когда малыш начнет узнавать слова, предъявляемые в разной последовательности, то в эту речевую ситуацию следует:

а) добавить новые слова: хлеб, молоко (при этом вновь вначале должна быть постоянная последовательность, а затем разная);

б) научить выполнять инструкцию: «сядь» в других ситуациях, показывать ложку и тарелку при кормлении куклы, мишки.

В связи с этим речь должна быть всегда связана либо с деятельностью ребенка, либо с деятельностью взрослого, так или иначе воздействующего на малыша. Ребенка постоянно побуждают к совместному со взрослым проговариванию слов и фраз. Следует поддерживать также всякую попытку малыша повторить за взрослым, самостоятельно назвать предмет [2].

Когда в речи малыша появятся звукоподражания, взрослый начинает знакомить его с лепетными и полными словами. Например, для того чтобы ребенок усвоил слово ляля, взрослый по нескольку раз в день организует разнообразные игры с куклой: вместе с ребенком кормит и поит куклу, умывает ее, укладывает спать, пеленает, причесывает и т. п. В ходе игровых действий он постоянно называет куклу «ляля», произнося слово так, чтобы ребенок мог слушать и видеть губы, а также только на слух. Необходимо использовать разных кукол, иначе малыш будет называть словом «ляля» только одну конкретную куклу. В дальнейшем малыша учат узнавать кукол на картинках, в книжках, сделанных из пластилина и т. д., и самостоятельно называть их [3].

Во время прогулок ребенка учат узнавать и самостоятельно называть дождь — кап-кап, снег, солнышко, траву, цветы, оценивать погоду — холодно, тепло. Следует организовать наблюдения за

животными (собака, кошка, корова, петух, курица, лошадь, птички), обратить внимание на их движения и действия — идет, бежит, клюет, ест, лает, кусает и т. д.; на части тела, которые ребенок учится самостоятельно называть: голова, хвост, лапы.

Одевая и раздевая ребенка, взрослый знакомит его с названием одежды и обуви: штаны, рубашка, платье, шапка, туфли, сапоги. Знакомство с названиями предметов одежды и обуви проводится также и при игре с куклой. Ребенок также усваивает слова, обозначающие части комнаты и квартиры, предметы мебели: пол, окно, двери, кухня, туалет, ванная, стол, стул, шкаф, кровать.

В процессе приготовления пищи, кормления ребенка и «кормления» игрушек малыш знакомится с названиями наиболее часто употребляемых блюд: суп, каша, молоко, чай, яблоко, картошка, огурец и т. д. Важно научить узнавать овощи и фрукты не только в натуральном виде и на картинках, но и разрезанными — в супе, салате. Дети очень любят игры, в которых они должны узнать еду по вкусу, запаху.

При рассматривании с ребёнком книжек с картинками необходимо произносить названия предметов и действий. Необходимо показывать не подпись к картинке, а предмет или производимое действие, чтобы у ребёнка устанавливалась прямая связь между изображением и обозначающим его звучащим словом.

Другое направление работы по развитию речи в семье — закрепление и расширение речевых умений и навыков, сформированных в детском саду. Однако нередко, желая добиться повторения материала, родители сводят эту работу к многократному повторению и заучиванию слов и предложений, что не вызывает интереса у детей, а часто, наоборот, приводит к нежеланию заниматься дома.

Значительно больший интерес для ребенка представляет участие в бытовых делах дома, в которых принимают участие другие члены семьи. Например, во время приготовления обеда мама просит ребенка принести овощи, названия которых он усвоил в детском саду (принеси морковь, лук); дать или поставить на стол посуду (положи ложки, поставь тарелки). Ситуации купания, стирки, приема пищи, сборов на прогулку — наиболее подходящие моменты для повторения и закрепления слов и предложений, активизации их в разговорной речи. Каждый раз в этих бытовых моментах создаются условия не только для повторения знакомых слов и фраз, но и для

введения новых (оторвал, уронил, обрадовался, соскучился, разлил, рассыпал, испачкал). Реальная, наглядная ситуация позволяет лучше осознать значение слова, а чтобы оно «не потерялось», его необходимо записать, предложить ребенку прочитать, использовать в необходимых ситуациях, а иногда и специально создавать их.

Посещение с мамой рынка, магазина, парикмахерской, наблюдения за деятельностью людей, участие в некоторых действиях, например покупке продуктов, создает основу для обогащения словаря, включения слов в разговорную и повествовательную речь ребенка.

Однако ситуативного введения слова или фразы недостаточно для их запоминания ребенком, поэтому вечером можно побеседовать с ребенком об увиденном. Такую беседу можно дополнить рассматриванием картинок. Хорошим средством уточнения представлений ребенка об увиденном является рисование с обсуждением содержания рисунка, подготовкой подписей. Сначала подписи к рисункам и делают родители, старшие дошкольники способны сами подписывать свои рисунки после уточнения содержания подписей со взрослыми.

Важным средством эмоционального, познавательного и речевого развития ребенка с нарушенным слухом являются посещения зоопарка, театра, цирка и других культурных и развлекательных учреждений. Родителям необходимо заранее планировать такие мероприятия. Предварительно нужно рассказать ребенку, куда они пойдут, что будут делать. Вечером можно обсудить увиденное, уточнить значения слов и выражений, записать и прочитать их, подобрать картинки. Результатом посещения и последующей беседы может стать подготовка книжки-самоделки, рисунки для которой готовит ребенок, а подписи к ним обсуждаются вместе со взрослым.

Развитие речи детей с нарушениями слуха в семье – важнейшее условие эффективной работы по речевому развитию, так как здесь создаются основания для расширения и обогащения речи в естественных условиях жизни ребенка. Коммуникативные навыки могут быть развиты на новом, более высоком уровне. Развитие речи в семье важно соединить с практической деятельностью детей и взрослых в процессе различных бытовых моментов, посещением общественных мест, развлечениями детей. Эта деятельность может стать основой для формирования представлений о различных сферах жизни человека и в связи с этим – созданием естественных или

специально организованных ситуаций общения с ребенком, в которых обеспечивается усвоение новых слов и наиболее типичных для разговорной речи высказываний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Леонгард Э.И. Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. – М.: Просвещение. – 1991.
2. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС. – 2004.
3. Шматко Н.Д., Пелымская Т.В. Если малыш не слышит. М., Просвещение. – 1995.

ПРОФИЛАКТИКА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДООУ

Цой Н.Н.

МДОУ детский сад общеразвивающего вида
№12 «Искорка», п. Пески, Коломенский р-н

На сегодняшнем этапе развития нашего общества по-новому ставится задача воспитания здоровых, гармонично развитых людей, обладающих высокой умственной и физической работоспособностью. Здоровье - это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, психическое и социальное благополучие.

Профилактике здорового образа жизни и девиантного поведения сегодня уделяется пристальное внимание. Девиантное поведение, понимаемое как отклонение от социальных норм, приобрело в последнее время массовый характер, что поставило это явление в центр внимания социологов, педагогов, психологов, медиков. Существующие социальные проблемы заставляют нас задуматься о том, почему это происходит. Почему ребенок, изначально открытый и устремленный к добру, взрослея, постепенно приобретает асоциальный тип поведения. Дефицит таких понятий, как милосердие, доброта, уважение друг к другу в нашем обществе все чаще приводит к равнодушному отношению к судьбе ребёнка.

Поэтому среди всех социально-демографических групп именно дети дошкольного возраста наиболее подвержены десоциализирующим факторам, к которым, в первую очередь, можно отнести напряженный ритм жизни, нарушение норм и правил поведения в социуме, неблагополучие и дезадаптирующее влияние условий семейного воспитания. Все это может привести к формированию у ребенка заниженной самооценки, чувства собственной ненужности и малоценности, непонимания со стороны самых близких людей, переживания одиночества и растерянности перед «миром взрослых» [1, С.37].

Дети - дошкольники характеризуются высокой социально-психологической восприимчивостью, вариативностью и пластичностью. Именно в этом возрасте закладывается фундамент для формирования и развития личности [2, С.12]. Очевидно, что о девиантном поведении имеет смысл говорить лишь по достижении определенного возраста, не ранее 7- 8 лет. Когда же речь идет о детях раннего и дошкольного возраста, скорее всего уместнее говорить о преддевиантном поведении, которое при неблагоприятных условиях со временем трансформируется в стойкие формы девиантного [3, С.56]. Преддевиантное поведение характеризуется наличием комплекса определенных симптомов, среди которых - аффективный тип поведения, семейные конфликты, ранние антисоциальные формы поведения, отрицательное отношение к обучению, низкий уровень интеллекта, агрессивный тип поведения.

Дети с нарушениями поведения — это та категория детей, которая наиболее осуждается и отвергается взрослыми. Непонимание и незнание причин такого поведения приводит к тому, что они вызывают у взрослых открытую неприязнь и неприятие в целом. Очень часто негативные характеристики личности и способы поведения укореняются и развиваются вследствие неблагоприятных взаимоотношений со взрослыми, не обладающими навыками общения с «трудными» детьми. А ведь именно взаимодействие со взрослым, готовым понять и принять ребенка, дает ему возможность прочувствовать внимание к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много негативных эмоций и с которыми самостоятельно он не в состоянии справиться. Когда дети с еще несформировавшимся характером выходят за рамки общепризнанной нормы поведения, они стремятся реализовать скрытые желания и амбиции.

«Плохие» поступки не что иное, как протест, брошенный маленьким существом обществу, которое, по мнению ребенка, ущемляет его интересы, это месть окружающим за их безразличие или случайно нанесенные обиды [4, С.68].

Возникает необходимость организации комплексной профилактической работы по преодолению предпосылок поведенческих нарушений, строящейся на внимании и уважении к ребенку как к новому члену общества; включающей не только работу непосредственно с детьми, но и с социумом, окружающим ребенка. Результат будет положительным лишь в том случае, если будут объединены усилия психологов, педагогов, и, естественно, родителей.

Наибольшую трудность представляет собой работа с семьей, т.к. очень часто родители либо не видят проблемы, либо не хотят признавать ее наличие и что-то менять во взаимоотношениях с ребенком. Часто, начиная решать проблему поведенческих нарушений конкретного ребенка, приходится сталкиваться с трудноразрешимой проблемой нарушения психологического здоровья самих родителей, нарушения механизмов функционирования семьи, проблемой неполных семей, наличия конфликтов между родителями и т.п. Важнейшим условием при организации профилактической работы является преодоление родительских и педагогических ограничений и приобретение ими нового опыта взаимодействия с детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков, переосмысливания их роли и позиции по отношению к детям. Для решения данной задачи в арсенале педагога - психолога есть разнообразие приемов, методов, форм работы.

В нашем детском саду проводится психолого-педагогическая работа, направленная на взаимодействие педагогов, родителей и детей, цель которой - укрепление эмоциональных контактов друг с другом. Формы работы - совместные тренинги с практическими упражнениями; праздники, досуги с аттракционами, играми; совместные творческие проекты (изготовление поделок, рисунков и т.п.); тематические родительские собрания, мастер-классы. Для педагогов и родителей проводятся анкетирование, беседы, консультации; родителям регулярно даются памятки.

С детьми проводятся индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия, направленные на формирование стереотипов здорового образа жизни и произвольного поведения. Основные задачи таких занятий - повышение самооценки дошкольников,

развитие эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, позитивное отношение к окружающему миру. В содержание занятий включаются упражнения на релаксацию, игры – драматизации; игры, направленные на развитие воображения, произвольности, речи; подвижные и спортивные игры; игры и упражнения на развитие эмоций; сказкотерапия, арт-терапия; групповое обсуждение различных чувств.

Таким образом, организация комплексного подхода к вопросу профилактики здорового образа жизни и девиантного поведения детей позволяет добиваться эффективных, стойких результатов.

Современная жизнь характеризуется расширением и интенсификацией контактов между людьми. Значимыми для успеха человека становятся не только его предметно-деятельностные способности, но и способности к общению с людьми, взаимодействию с ними в условиях совместной работы [5, С.136]. Только при установлении взаимопонимания и доверия между педагогами, детьми и их родителями дошкольное образовательное учреждение в силах осуществить одну из главных задач – воспитать психологически здоровых дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вроно Е.М. Несчастливые дети – трудные родители. М., 1997.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. – М., 1990.
3. Смирнова Е.О., Рошка Г.Н. Условия становления произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. – Магадан, 1993.
4. Славина Л.С. Трудные дети. М., Воронеж, 1998.
5. Якобсон С.Г. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2008.- 176 с.
6. Леей В.Л. Нестандартный ребенок. М., 1983.
7. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л., 1948.
8. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1975.
9. Немов Р.С. Психология: Учеб.пособие для учащихся пед.уч-щ, студентов пед.ин-тов и работников системы подготовки,

повышения квалификации и переподготовки пед.кадров.- М.: Просвещение, 1990. – 301 с.

10. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В.В.Лебединского, О.С.Никольской, Е.Р.Баенской, М.М.Либлинг. – М., 1990.

Сведения об авторах

Азарко Ольга Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана факультета начального образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, город Минск, Беларусь

Андреева Галина Ивановна – воспитатель МКДОУ детский сад компенсирующего вида «Лучики», городской округ Коломна, Московская область

Артюшенко Наталья Игоревна - педагог-психолог АНОО ДО детский сад № 13 «Сказка», город Егорьевск, Московская область

Астахова Елена Юрьевна – воспитатель МБДОУ общеразвивающего вида детский сад № 31 «Жемчужинка», городской округ Коломна, Московская область

Афанасьева Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, руководитель Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «ИСПО РАО», город Москва

Бердюгина Алина Сергеевна - студентка 4 курса Уральского государственного педагогического университета, Института специального образования, город Екатеринбург

Болмашова Ксения Андреевна – воспитатель МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Бубунец Светлана Олеговна - старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально – гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Ветошкина Елена Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики и МПМД ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Вознюк Александр Васильевич - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного образования и педагогических инноваций, Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Украина

Галанина Галина Александровна - учитель-дефектолог МКДОУ детский сада компенсирующего вида «Лучики», городской округ Коломна, Московская область

Гарькина Анна Александровна - студентка ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского, город Пенза, Пензенская область

Глазкова Елена Владимировна - старший преподаватель кафедры специального образования ГОУ ВО МО «Государственный социально – гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Горохова Ирина Венидиктовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Горяева Нина Алексеевна - кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой непрерывного художественного образования Центра НХО, Государственное Автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы, Московский институт открытого образования

Гришина Марина Олеговна – воспитатель АНОО ДО детский сад комбинированного вида №13 «Сказка», город Егорьевск, Московская область

Губанов Михаил Валентинович - кандидат педагогических наук, магистрант, ФБГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», 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

Гусарова Лидия Михайловна - воспитатель МБДОУ общеразвивающего вида детский сад №31 «Жемчужинка», городской округ Коломна, Московская область

Гусейн-Заде Наталья Владимировна - заведующий МДОУ детского сада общеразвивающего вида № 3 «Рябинка», городской округ Коломна, Московская область

Давыдова Татьяна Владимировна - учитель - логопед высшей квалификационной категории, МБДОУ детский сад №57 «Страна детства», городской округ Химки, Московская область

Дианова Валентина Александровна – заведующий МДОУ детский сад общеразвивающего вида №7 «Ладушки», с. Непецино, Московская область

Дурманова Елена Константиновна - педагог-психолог МОУ СОШ №9, город Воскресенск, Московская область

Дутикова Юлия Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально – гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Жарикова Стелла Александровна - педагог-психолог МКДОУ детский сад комбинированного вида № 1 «Ручеек», город Барабинск, Новосибирская область

Жданович Наталья Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, декан факультета начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

Захарова Лидия Павловна – заведующий МБДОУ детского сада № 5 комбинированного вида «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Зацепина Мария Борисовна - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования МГОУ ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», город Москва

Зеленкова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой ИЗО, 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

Иванова Надежда Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Ивченко Ольга Валентиновна - соискатель МГОУ, город Пушкино, Московской области

Игнатович Вия Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, город Минск, Беларусь

Каменская Оксана Александровна - музыкальный руководитель высшей квалификационной категории МДОУ ЦРР - детский сад № 51 «Солнышко», город Подольск, Московская область

Канашевич Татьяна Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, город Минск, Беларусь

Капитунова Аминат Абдулаевна - кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО Центр непрерывного художественного образования, город Москва

Китаева Анастасия Игоревна - студентка ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского, город Пенза, Пензенская область

Кожина Надежда Валерьевна - учитель-дефектолог МБДОУ детский сад № 17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Копылова Анна Анатольевна - воспитатель, педагог - психолог МБДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 9 «Светлячок», город Луховицы, Московская область

Короткова Алина Валентиновна - учитель-дефектолог МКДОУ детский сад компенсирующего вида «Лучики», городской округ Коломна, Московская область

Короткова Юлия Павловна - учитель-дефектолог МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Косихина Марина Викторовна - воспитатель МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 3 «Рябинка», городской округ Коломна, Московская область

Космачева Наталья Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Крестова Ирина Сергеевна - старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Куманяева Елена Анатольевна - заместитель заведующей по воспитательной и методической работе МБДОУ детский сад № 5

комбинированного вида «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Лисун Елена Александровна - учитель начальных классов МОУ Сосново-Борская СОШ, городской округ Коломна, Московская область

Макашина Татьяна Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Маршалкин Александр Павлович - кандидат медицинских наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Институт специального образования, город Екатеринбург

Мельник Анна Анатольевна - учитель-дефектолог МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Митина Надежда Владимировна – воспитатель МКДОУ компенсирующего вида детский сад № 16 «Игрушка», городской округ Коломна, Московская область

Михайлова Светлана Михайловна – заместитель заведующей по ВМР МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Михеева Ольга Николаевна - учитель русского языка и литературы, заместитель директора по учебной работе МОУ Маливская СОШ, п/о Маливо д.Зарудня, Коломенский район, Московская область

Молчанова Анна Михайловна - воспитатель МБДОУ общеразвивающего вида детский сад №31 «Жемчужинка», городской округ Коломна, Московская область

Мулярчук Юлия Владимировна - воспитатель МБДОУ детский сад №46 «Орленок» общеразвивающего вида, городской округ Коломна, Московская область

Муравьева Галина Леонидовна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, город Минск, Беларусь

Нагнибеда Елена Евгеньевна - учитель начальных классов МОУ Сосново-Борская СОШ, городской округ Коломна, Московская область

Новикова Галина Павловна - доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (ИСРО РАО), академик МАНПО, город Москва

Носкова Татьяна Николаевна - заведующий МДОУ «Центр развития ребенка - детский сад «Тополек», п. Успенский, Серебряно-Прудский район, Московская область

Обухова Нина Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, Институт специального образования, город Екатеринбург

Онищенко Юлия Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Осипова Светлана Михайловна - учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 113, город Москва

Перекальский Сергей Александрович - старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Перминова Светлана Александровна - учитель начальных классов МОУ Сосново-Борская СОШ, городской округ Коломна, Московская область

Полковникова Ксения Сергеевна - учитель истории и права МБУ Центр дополнительного образования детей, городской округ Коломна, Московская область

Понамарева Татьяна Павловна - магистрант 2 курса Центра магистерской подготовки ОмГПУ, город Омск, Омская область

Провкина Людмила Владимировна - учитель-логопед МБДОУ детский сад № 5 комбинированного вида «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Пустовалова Ольга Петровна - инструктор по физической культуре МБДОУ детский сад № 5 комбинированного вида «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Пятаева Наталья Валерьевна - студентка ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского, город Пенза, Пензенская область

Рахманина Светлана Михайловна - музыкальный руководитель МБДОУ детский сад № 5 комбинированного вида «Чебурашка», городской округ Коломна, Московская область

Резванова Ольга Олеговна - магистрант 2 курса Центра магистерской подготовки ОмГПУ, город Омск, Омская область

Резникова Олеся Владимировна - студентка 5 курса ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Редько Зоя Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, директор методической службы ЧУ ДПО «Образовательный центр Гармония», город Москва

Реушкина Кристина Юрьевна - студентка 5 курса ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Рожкова Марина Владимировна – воспитатель МДОУ детский сад №3, Коломенский район, д. Губастово, Московская область

Розина Ольга Владимировна – кандидат исторических наук, доцент Московского государственного областного университета, город Москва

Сайкина Татьяна Вадимовна - заместитель заведующей по ВМР МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московской области

Салтыкова Ирина Викторовна – педагог-психолог, клинический психолог МКДОУ компенсирующего вида детский сад № 16 «Игрушка», городской округ Коломна, Московской области

Сарбаш Анастасия Васильевна - педагог-психолог МОУ СОШ № 9, город Воскресенск, Московской области

Светличная Мария Петровна - учитель-логопед МБДОУ детский сад №32 «Аленький цветочек», городской округ Коломна, Московской области

Смирнова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Соклакова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка ГОУ ВО МО

«Государственный социально-гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Ставров Илья Андреевич - аспирант, заведующий кабинетом кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», город Екатеринбург

Терских Оксана Алексеевна – педагог-психолог МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Токарева Елена Викторовна – воспитатель МБДОУ детский сад №46 «Орленок» общеразвивающего вида, городской округ Коломна, Московская область

Топольскова Ирина Анатольевна – учитель начальных классов МБОУ Лицей № 12, городской округ Химки, Московская область

Тупикова Галина Анатольевна - преподаватель компьютерной графики и анимации, художник ГАОУ ВО Московский институт открытого образования, Центр непрерывного художественного образования, город Москва

Тюкмаева Татьяна Васильевна – старший преподаватель кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Филькова Татьяна Александровна - воспитатель МКДОУ детский сад компенсирующего вида «Лучики», городской округ Коломна, Московская область

Хомын Олеся Алиевна – воспитатель МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Хотенцева Ираида Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Хромова Светлана Анатольевна - заместитель заведующей по ВМР первой категории МДОУ центр развития ребёнка - детский сад № 51 «Солнышко», город Подольск, Московская область

Цой Наталья Николаевна - педагог-психолог МДОУ детский сад общеразвивающего вида №12 «Искорка», п. Пески, Коломенский р-н, Московская область

Ульянова Оксана Ивановна - старший преподаватель кафедры специального образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Фролова Елена Николаевна - воспитатель МДОУ детский сад общеразвивающего вида № 3 «Рябинка», городской округ Коломна, Московская область

Хлебникова Анастасия Евгеньевна - студентка ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского, город Пенза, Пензенская область

Цыганова Марина Николаевна - учитель начальных классов МОУ Маливская СОШ, п/о Маливо д. Зарудня, Коломенский район, Московская область

Шевченко Алла Александровна - учитель начальных классов МБОУ Лицей № 12, городской округ Химки, Московская область

Шевченко Татьяна Евгеньевна – учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 113 СП 1, город Москва

Шепелева Ирина Иозовна – воспитатель МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», городской округ Коломна, Московская область

Шепелева Татьяна Сергеевна - воспитатель МБДОУ общеразвивающего вида детского сада № 31 «Жемчужинка», городской округ Коломна, Московская область

Широких Оксана Богдановна - доктор педагогических наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Широких Эдуард Валентинович - кандидат технических наук, доцент кафедры ОТД и ТИМПО ГОУ ВО МО «Государственный социально - гуманитарный университет», городской округ Коломна, Московская область

Шпиль Екатерина Сергеевна - учитель начальных классов МБОУ Лицей № 12 МО, городской округ Химки, Московская область

Щекурина Оксана Николаевна - инструктор по физической культуре МБДОУ общеразвивающего вида детский сад №31 «Жемчужинка», городской округ Коломна, Московская область

Юдина Надежда Васильевна – заведующая МБДОУ детский сад №17 «Журавушка», 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. Набатчикова

Подписано в печать 09.11.2015. Формат 60x84 1/16.

Печ. л. 22,4. Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано в ООО «Принт Сервис», ИНН 5022094900,

140404, Московская область, г. Коломна, ул. Астахова, д. 25, пом. 2 а,4,

Тел.: 615-39-10

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.

Государственный социально-гуманитарный университет