



НА СТОРОНЕ РЕБЕНКА

ISSN 2220-1483

правление

ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

№6/2014



Педагогическое
взаимодействие
с ребенком

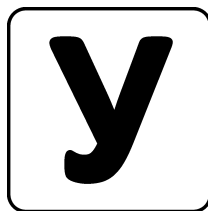
Ожидания
и запросы педагогов
при переходе
на ФГОС ДО

Интерактивное
обучение

Тема номера
ФАКУЛЬТЕТ
ДОШКОЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ МПГУ



ГОСТЬ НОМЕРА
Маргарита
Юрьевна
ПАРАМОНОВА



правление

ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

№6/2014

**Подписные индексы в каталогах:**

«Роспечать» — 80818, 36804 (в комплекте)

82687 (с приложением)

«Пресса России» — 39757 (в комплекте)

«Почта России» — 10399 (в комплекте)

Тема номера**«ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ МПГУ»****СОДЕРЖАНИЕ**

Редакционный совет	3
Индекс	4
Колонка редактора	
<i>Боякова Е.В.</i>	
Флагман дошкольного образования	5
У нас в гостях М.Ю. Парамонова	6

МЕНЕДЖМЕНТ**Основы педагогического менеджмента***Лисина В.Р.*

Возможности педагогического взаимодействия с ребенком в образовательном процессе	18
---	----

Газина О.М.

Формирование готовности к управлению эколого-педагогическим процессом в ДОО	26
--	----

ФГОС дошкольного образования*Ерофеева Т.И.*

Ожидания и запросы педагогов в период перехода на ФГОС ДО	38
--	----

Работа с кадрами*Яшина В.И., Лияскина А.В.*

Подготовка педагогов в области литературного образования дошкольников	46
--	----

Предлагаем обсудить*Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В.*

Информационная компетентность педагога как условие организации компьютерного обучения детей	56
--	----

ФИНАНСЫ И ПРАВО

Нормативные и правовые материалы

Постановление Правительства РФ от 15.08.2013 № 706

«Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» 64

ПЕДАГОГИКА ДОУ

Организация педагогического процесса

Лихацкая С.В., Волобуева Л.М.

Модель методического сопровождения семейного детского сада 70

Богданова В.В.

Развитие визуальной культуры будущих педагогов дошкольного образования 78

Методическая работа

Струнина А.А.

Интерактивное обучение педагогов современного детского сада 83

Толкачева Г.Н., Берсеньева Л.А.

Взаимодействие педагогов и родителей в период адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО 89

ПАЛИТРА МАСТЕРСТВА

Странички истории

Андрюшина И.И.

Искусство художественного чтения и рассказывания в трудах Е.А. Флёриной 100

Волобуева Л.М.

Дошкольное воспитание в годы Первой мировой войны 111

У наших соседей

Чжан Лисин, Ильин Г.Л.

Исследование познавательного интереса дошкольников в Китае и России 116

Указатель приложений к журналу «Управление ДОУ»

за I полугодие 2014 г. 99

Повышаем квалификацию 123

Книжная полка 45, 63, 69, 82, 122, 124

Памятка авторам 126

Как подписаться 127

Анонс 128

Редакционный совет

Антонов Юрий Евстигнеевич, координатор Российского образовательного форума, председатель Московского областного отделения Российского общества социологов, доцент кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва.

Белая Ксения Юрьевна, канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного образования ГАОУ ВПО города Москвы «Московский институт открытого образования», заслуженный учитель РФ, Москва.

Боякова Екатерина Вячеславовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник ФГНУ «Институт художественного образования» Российской академии образования, главный редактор журналов «Управление ДОУ», «Методист ДОУ».

Вифлеемский Анатолий Борисович, д-р экон. наук, директор Центра экономики образования, г. Нижний Новгород.

Волобуева Людмила Михайловна, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», чл.-кор. МАНПО, член Экспертного совета комитета Государственной Думы по образованию, Москва.

Лыкова Ирина Александровна, д-р пед. наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», ст. науч. сотрудник ФГНУ «Институт художественного образования» Российской академии образования, Москва.

Майер Алексей Александрович, д-р пед. наук, профессор кафедры дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», г. Барнаул Алтайского края.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой управления дошкольным образованием Института педагогики и психологии образования ФГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва.

Парамонова Лариса Алексеевна, д-р пед. наук, проф., заместитель руководителя Центра дошкольного и общего образования ГБНУ города Москвы «Московский институт развития образования», Москва.

Редакционная коллегия

Боякова Екатерина Вячеславовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник ФГНУ «Институт художественного образования» Российской академии образования, главный редактор журналов «Управление ДОУ», «Методист ДОУ».

Макарова Людмила Викторовна, канд. мед. наук, зав. лабораторией физиолого-гигиенических исследований в образовании ФГНУ «Институт возрастной физиологии» Российской академии образования, главный редактор журнала «Медработник ДОУ».

Парамонова Маргарита Юрьевна, канд. пед. наук, декан факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», главный редактор журналов «Воспитатель ДОУ», «Инструктор по физкультуре».

Танцюра Снежана Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии и специальной педагогики РосНОУ (Российский открытый социальный новый университет), главный редактор журнала «Логопед».

Цветкова Татьяна Владиславовна, канд. пед. наук, чл.-кор. МАНПО, генеральный директор и главный редактор издательства «ТЦ Сфера».

ИНДЕКС

УЧРЕЖДЕНИЯ И АВТОРЫ, УПОМИНАЕМЫЕ В НОМЕРЕ

Указаны страницы, на которых начинаются статьи с упоминанием названий учреждений и фамилий авторов

Дошкольное отделение № 1 средней общеобразовательной школы № 629, Москва 70	Московского педагогического государственного университета, Москва 26, 46, 100
Дошкольное отделение № 3 средней общеобразовательной школы № 998, Москва 89	Кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета, Москва 78
Кафедра дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета, Москва 18, 38, 56, 70, 83, 89, 111, 116	Факультет дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, Москва 6
Кафедра теории и методики дошкольного образования	

Андрюшина Ирина Ивановна 100	Калинина Татьяна Валерьевна 56
Берсеньева Лилия Александровна 89	Лисина Валерия Рудольфовна 18
Богданова Виолетта Вячеславовна 78	Лихацкая Светлана Валерьевна 70
Волобуева Людмила Михайловна 70, 111	Лияскина Анна Владимировна 46
Газина Ольга Михайловна 26	Парамонова Маргарита Юрьевна 6
Дмитриев Юрий Александрович 56	Струнина Александра Александровна 83
Ерофеева Тамара Ивановна 38	Толкачева Галина Николаевна 89
Ильин Георгий Леонидович 116	Чжан Лисин 116
	Яшина Валентина Ивановна 46

Флагман дошкольного образования

Представляем старейший в России факультет дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, флагман дошкольного образования, бренд, не зависящий от реформ и смены идеологий. Специалисты, подготовленные на факультете, всегда востребованы. Работодатели знают о традиционно высоком уровне подготовки, фундаментальности полученных знаний и профессиональной мобильности выпускников, соответствии их компетенций запросам системы образования, наличию мотивации к профессиональному росту.

В высшем образовании происходят серьезные изменения, связанные с присоединением России в 2003 г. к Болонскому процессу, предусматривающему создание единого образовательного пространства за счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческих работников, укрепления сотрудничества между вузами стран, подписавших Болонскую декларацию.

В эпоху перемен востребованы не только новые идеи, но и сохранение традиций, дабы не прервалась связь времен. Все это можно увидеть в работе факультета: сохранение научных школ и высочайшего качества образования, внедрение современных форм обучения, открытие новых специальностей, привлечение иностранных специалистов и широкой сети научных связей на Родине, ориентацию на современные запросы государства в области дошкольного образования и подготовки кадров для соответствующей отрасли.

Путь научной мысли от открытия до внедрения в практику занимает годы, а порой десятилетия. Но педагогическая наука отличается тем, что даже фундаментальные исследования в ней всегда ориентированы на практику. Изучается то, что носит характер педагогической актуальности. У вас, дорогие читатели, есть уникальная возможность первыми познакомиться с экспериментальными разработками, которые через короткое время станут реалиями повседневной дошкольной жизни.

Из интервью декана вы узнаете о приоритетах развития факультета дошкольной педагогики и психологии. В статьях ученых затрагиваются злободневные вопросы перехода на работу по ФГОС ДО, формирования современных компетенций педагогов в разных направлениях деятельности дошкольных организаций.

Редакция благодарит декана факультета М.Ю. Парамонову и бессменного научного руководителя журнала Л.М. Волобуеву за помощь в подготовке номера.

Наш адрес: dou@tc-sfera.ru, с пометкой «Для журнала «Управление ДОУ»».

Главный редактор журнала Е.В. Боякова

У НАС В ГОСТЯХ

**кандидат педагогических наук, декан факультета
дошкольной педагогики и психологии Московского
педагогического государственного университета (МПГУ),
главный редактор журналов «Воспитатель ДОУ»
и «Инструктор по физкультуре»**

МАРГАРИТА ЮРЬЕВНА ПАРАМОНОВА

Уважаемая Маргарита Юрьевна, спасибо, что согласились дать интервью нашему журналу. Вы давно работаете на факультете? Расскажите немного о себе.

В свою очередь я хочу поблагодарить журнал «Управление ДОУ» за приглашение. Мне очень приятно, что известное и уважаемое педагогическое издание посвятило номер факультету дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) — одному из старейших в стране.

Для меня этот факультет уже давно стал родным. Я его выпускница. Интересный факт — за всю историю факультета деканами становились только его выпускники. Я закончила обучение на факультете дошкольного воспитания МГПИ им. В.И. Ленина (ныне МПГУ) в 1989 г., получив диплом с отличием. Работала воспитателем в детском саду, преподавателем педагогического колледжа. И уже 24 года пре-

подаю на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ. Начала работу на кафедре теории и методики дошкольного образования в качестве ассистента, затем стала старшим преподавателем, доцентом, заместителем декана по учебной работе. В 2013 г. вступила в должность декана. Почти семь лет совмещаю работу в университете с очень интересной и творческой деятельностью — являюсь главным редактором двух федеральных специализированных журналов для дошкольных работников, издаваемых «Творческим центром Сфера». С 2008 г. — главный редактор журнала «Инструктор по физкультуре», а с 2009 г. — журнала «Воспитатель ДОУ».

Кто были Ваши учителя?

У меня были прекрасные учителя. Я до сих пор помню их всех, особенно Е.П. Ступакову, Т.В. Барабаш и др. На факультете я училась у Л.А. Венгера, Э.Я. Степаненковой, В.И. Яшиной, М.М. Алексеевой, В.Г. Фоки-

ной, Э.К. Сусловой, О.С. Ушаковой, А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк, И.М. Кононовой, Е.И. Корзаковой, В.Я. Вороновой и др. Это замечательные педагоги и ученые, глубоко преданные своему делу, искренне любящие профессию и детей. Они внесли весомый вклад в педагогическую науку и систему отечественного дошкольного образования, служат образцом педагога и ученого. Я и до сих пор учусь — прислушиваюсь к мнению заведующего кафедрой теории и методики дошкольного образования В.И. Яшиной или, вспоминая слова моих педагогов, размышляю о том, как бы они поступили в той или иной ситуации, перечитываю их работы и сопоставляю с сегодняшней реальностью.

Какие вопросы стоят на повестке дня работы факультета в свете реформ всех уровней образования?

Осенью 2014 г. нашему факультету исполнится 93 года, а МПГУ — 142. За время своего существования факультет подготовил многотысячную «армию» как дошкольных работников, занимающих руководящие посты в разных регионах нашей страны и за рубежом, так и практиков основного и дополнительного образования, воспитывающих подрастающее поколение.

Об истории факультета сказано и написано уже очень много, но хочется подчеркнуть, что она

неразрывно связана со становлением и развитием отечественной системы дошкольного образования. Когда говорят о нашем факультете, часто употребляют слова «флагман», «первый», «передовой». Так было всегда. Он и создан был в 1921 г. как передовой, образцовый, призванный разрабатывать научные основы отечественной системы образования, в том числе дошкольного. Впервые в структуре академического университета — 2-го МГУ (ныне МПГУ) образовался педагогический факультет с дошкольным отделением, которое затем стало самостоятельным факультетом. Надо сказать, что поставленные задачи были с успехом реализованы. Государство, начиная с 20-х гг. прошлого столетия, привлекало преподавателей кафедры дошкольной педагогики к разработке программных документов, по которым работали все детские сады страны. Сама система отечественного дошкольного воспитания создавалась во многом нашими преподавателями, признанными ее основоположниками. Силами профессорско-преподавательского состава возводился фундамент отечественной педагогики дошкольного детства, а ведущие преподаватели всегда находились в авангарде решения задач становления и развития системы дошкольного образования. Активно участвовали в проведении первых четырех Все-

российских съездов по дошкольному воспитанию, разработке нормативных, инструктивных, методических документов для детских садов, программ и концепций дошкольного образования, экспертизе и написании учебно-методической литературы. Первые методические письма, пособия для воспитателей, учебники по дошкольному воспитанию для студентов педтехникумов и вузов были написаны нашими преподавателями (Е.А. Аркин, Э.И. Залкинд, Д.В. Менджерицкая, Е.А. Флерина и др.). Первым редактором книг по дошкольному воспитанию Учпедгиза была Л.И. Красногорская — наш преподаватель, а первым редактором журнала «Дошкольное воспитание» — А.В. Суровцева. Список можно продолжать.

Таким образом, факультет дошкольной педагогики и психологии всегда активно участвовал в реализации государственной политики в сфере дошкольного образования.

В новой истории факультет тоже представлен на передовых рубежах. Несколько лет Федеральный экспертный совет по дошкольному образованию при Минобрнауки России возглавляли преподаватели факультета — Т.И. Ерофеева, затем Л.И. Павлова. Сейчас в Экспертном совете по дошкольному образованию Комитета по образованию Государственной Думы РФ работают

профессора Т.И. Ерофеева и Л.М. Волобуева. Почти во всех современных ведущих периодических изданиях по дошкольному образованию («Дошкольное воспитание», «Старший воспитатель», «Управление ДОУ», «Воспитатель ДОУ», «Инструктор по физкультуре», «Методист ДОУ» и др.) работают наши преподаватели в составе редакционных коллегий, в качестве научных редакторов, возглавляют журналы. Это профессора и доценты Л.М. Волобуева, О.М. Газина, Т.И. Ерофеева, Л.И. Павлова и др. Вся страна учится по вузовским учебникам наших преподавателей: М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, Э.Я. Степаненковой, Л.М. Волобуевой, О.П. Радыновой, Л.Н. Комиссаровой, Н.А. Моревой, Т.Д. Марцинковской, Е.И. Изотовой, Л.А. Григорович, Т.П. Авдуловой, Т.В. Кротовой, О.Л. Зверевой, Г.Л. Ильина и др. Дошкольным образовательным организациям хорошо известны такие программы дошкольного образования, как: «От рождения до школы», «Из детства — в отрочество», «Успех», «Диалог», в авторские коллективы которых входили наши педагоги — Э.Я. Степаненкова, Т.И. Ерофеева, М.Ю. Парамонова, О.П. Радынова и др. Известны всей стране и авторские программы, например, «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой. На факультете работает академик

Международной академии наук педагогического образования (МАНПО) профессор Н.А. Морева и члены-корреспонденты МАНПО профессора Л.М. Волобуева, Т.И. Ерофеева, Л.И. Павлова, Г.Н. Толкачева, В.И. Яшина.

Радует, что у нас активны и молодые преподаватели. Так, А.А. Струнина стала финалисткой Московского городского профессионального конкурса педагогического мастерства и общественного признания «Педагог года Москвы — 2013», была отмечена клубом Учителей года Москвы за высокий профессионализм, творчество и мастерство и получила членский билет Московской просветительской общественной организации «Знание».

Во все времена факультет решал и продолжает решать важные государственные задачи, связанные с обеспечением страны высококвалифицированными педагогическими кадрами в области дошкольного образования. В настоящее время государство ставит задачу усиления практической направленности в подготовке педагогов, в том числе в условиях сетевого взаимодействия. Надо сказать, что у нас практическая подготовка всегда осуществлялась на высоком уровне, а сейчас ведется поиск принципиально новых подходов к решению данной задачи, как на

уровне разработки учебных планов, так и на уровне технологий.

В период, когда происходят значительные изменения в отечественной системе образования, мы рассматриваем стратегически важную задачу — необходимость сохранения имеющегося богатого опыта, научно-методических знаний и сложившейся уникальной практики в области дошкольного образования. Нужно постараться не допустить, чтобы забылось все то, что сделано в науке и практике отечественного дошкольного образования. Ведь всем известно, что лучше строить на крепком фундаменте. Поэтому на современном этапе развития общества, безусловно, важно обогащать науку о воспитании ребенка новыми знаниями в условиях быстро меняющегося поликультурного мира, но на фундаментальной основе.

Приоритетами факультета в сфере научно-исследовательской работы выступают:

- научно-методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования в условиях многоуровневой образовательной модели;
- разработка научно-методических основ содержания и технологии дошкольного образования в условиях ДОО и семьи;

- культурологические аспекты проблем дошкольного художественного образования;
- историко-генетический подход к проблеме социализации на разных этапах онтогенеза и др.

Научные инновации факультета проявляются в развитии научной школы Е.А. Флёриной. Тематика работ студентов, магистрантов, аспирантов, выполняемых под руководством ведущих профессоров, а также публикации в педагогических и психологических российских и зарубежных периодических изданиях отражают многообразие направлений научных исследований профессорско-преподавательского состава четырех кафедр факультета: дошкольной педагогики, теории и методики дошкольного образования, эстетического воспитания детей дошкольного возраста, возрастной психологии.

В настоящее время особо актуален вопрос взаимодействия науки, образования и практики. Так, мы уже несколько десятилетий тесно сотрудничаем с научными институтами Российской академии образования, в частности с Институтом психолого-педагогических проблем детства (ИППД РАО, бывшим Институтом дошкольного воспитания им. А.В. Запорожца), Психологическим институтом (ПИ РАО) и др.

Расскажите о международной деятельности факультета и межвузовском взаимодействии.

В последние годы активизировались научные контакты с зарубежными странами, расширились возможности для ознакомления с опытом вузовской подготовки в Европе (Нидерланды, Италия, Франция, Великобритания, Германия, Болгария, Израиль и др.), организацией в этих странах дошкольного образования, а также представлением своего опыта европейскому сообществу через участие в профессиональных организациях, выступления на международных конференциях, публикации в сборниках научных трудов и профессиональных журналах и т.д.

Кафедры факультета ведут активную работу по расширению международного сотрудничества с учеными и преподавателями вузов европейских стран, обмену опытом, реализации совместных научных проектов (российско-нидерландский научный проект по «предшкольному» образованию и др.), активно участвуют в международных зарубежных конференциях (Белоруссия, Болгария, Великобритания, Дания, Замбия, Испания, Италия, Словакия, Финляндия, Германия, США, Украина и др.), виртуальных глобальных конференциях, конференциях международного уровня с участием зарубежных ученых и пре-

подавателей вузов США (г. Мас-сачусетс), Германии, Болгарии, Чехии, Дании и др.

Преподаватели публикуют научные статьи в иностранных журналах, проходят стажировку за рубежом (по проблемам образования детей до семилетнего возраста и подготовки педагогических кадров — Франция, Труа), знакомятся с организацией учебного процесса в университетах Болоньи, Падуи, Астон-университете в Бирмингеме, колледжах Кембриджа, Оксфорда, изучают систему менеджмента в образовании США. Молодой преподаватель А.А. Ефимова участвует в проекте «Обучение по программам инклюзивного образования Израиля».

Членами международных профессиональных организаций и объединений являются О.Л. Зверева (Европейская ассоциация преподавателей психологии — EFPTA), Е.И. Изотова, Т.П. Авдулова, О.А. Сорокина, О.В. Гребеникова (Международная организация исследования поведения и развития — ISSBD).

Главная задача сегодня — повышение эффективности образовательной деятельности в вузе до уровня мировых стандартов, адаптация международного опыта к потребностям подготовки педагогических кадров в России с учетом государственных интересов, национальных и культурно-исторических особенностей нашей

страны. От того, как выстроена система образования, во многом зависит безопасность государства. Педагоги и прогрессивная общественность это хорошо понимают.

Наш факультет всегда стремился к объединению усилий на благо развития образования. И сейчас мы призываем к консолидации всех заинтересованных участников — образовательных, научных и других организаций, ученых, практиков, родителей. К нам всегда охотно приезжают для обсуждения актуальных вопросов дошкольного и профессионального образования и наши бывшие студенты из всех регионов России, и коллеги из других вузов, и практики. Много лет на базе факультета в учебно-методическом объединении по образованию в области подготовки педагогических кадров при МПГУ успешно работает Учебно-методическая комиссия (УМК) по дошкольному образованию, в состав которой входят представители более 20 вузов и педагогических колледжей России, различных образовательных организаций. УМК по дошкольному образованию выполняет роль организатора и координатора по внедрению современных подходов к подготовке педагогических кадров, участвует в разработке стандартов нового поколения, примерных и рабочих программ, проводит конференции,

научно-методические семинары, распространяет опыт реализации основных образовательных программ по подготовке дошкольных педагогов в соответствии с новыми стандартами в вузах России и др.

Перспективы развития факультета связаны с расширением предоставления наиболее востребованных в современном обществе образовательных услуг для людей с разными образовательными потребностями и базовым образованием, а также работой над актуальными комплексными научными исследованиями.

Интересная ли жизнь у студентов факультета дошкольной педагогики и психологии?

Конечно же, у наших студентов очень насыщенная жизнь. Я всегда говорю абитуриентам и студентам, что очень многое зависит от человека, особенно сейчас. Самое главное — желание. Возможностей для этого предостаточно! Во время обучения в вузе у каждого студента есть шанс реализоваться по-новому и в учебе, и в научной деятельности, и в общественной жизни. Любой студент может попробовать свои силы в разных направлениях — принять участие в научном проекте, стать волонтером, общественным деятелем, членом студенческого спасательного отряда, ведущим радиопередачи, редактором газеты, записать песню в студии в

составе преподавателей и студентов МПГУ, исполняющих бардовские песни и т.д. На факультете каждый найдет себе дело по душе. Есть команда КВН, женская футбольная команда, команда по волейболу, студия танца и др. И успехи у наших студентов весьма значительны. Так, Д. Русакова — победитель Кубка мира по кикбоксингу в 2011 и 2012 гг., финалистка Первенства мира (Италия, Неаполь) и Первенства Европы (Хорватия, Пула) в 2008 г.; С. Абдулаева — чемпион Москвы и России по боксу, победитель и призер многих международных турниров, член Олимпийской сборной России по женскому боксу; Г. Бадалян — активный участник волонтерских акций, городских студенческих мероприятий, заместитель председателя студенческого совета факультета и член студенческого совета МПГУ, капитан команды КВН, победитель в номинации «Лучшая актриса», участник X ежегодной школы актива Северо-Восточного округа Москвы, благотворительных акций в детских домах, член Московской делегации Универсиады в Казани — 2013 и др.; А. Васильева — серебряный призер чемпионата Европы по ездovому спорту в открытом классе, победитель и призер ежегодного Конкурса художественного творчества студентов, участник объединенного хора «Академия

ФСБ-МПУ»; С. Поликанова — лауреат фестиваля студенческого творчества ФЕСТОС в номинации «Народный и стилизованный танец»; А. Межова — победитель в номинации «Патриотическая танцевальная композиция», Ю. Багина — в номинации «Патриотическая песня» на VII Московском молодежном патриотическом конкурсе «Весна 45 года». Ежегодно наши студенты ездят на всероссийские и межвузовские олимпиады по дошкольной педагогике и детской психологии, где достойно представляют факультет. В 2014 г. у нас была мужская сборная, один из участников которой — Шкарупета Илья занял 3-е место в личном зачете. О наших студентах можно и хочется говорить очень много. Тот, кто придет к нам учиться, сможет получить хорошее образование, приобрести новых надежных друзей из числа студентов и преподавателей и прожить интересную, незабываемую студенческую жизнь.

Что изменилось в подготовке будущих педагогов?

ФГОС ВПО предоставляет возможность разрабатывать собственные образовательные программы и требует постоянного их обновления, что позволяет учесть научный потенциал преподавателей и запросы современных работодателей. Факультет старается гибко реагировать на изменяющиеся требования

системы дошкольного образования.

В 2014 г. мы открыли сразу несколько новых основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры на всех формах обучения (очной, очно-заочной и заочной) по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология». С введением ФГОС ДО предстоит масштабная работа по переподготовке и повышению квалификации педагогов всей страны. Факультет активно включился в данную работу. Реализуются востребованные в настоящее время программы дополнительного профессионального образования и курсов повышения квалификации (ДПО и КПК). В сентябре 2014 г. объявлен набор на 4 программы переподготовки и 15 программ повышения квалификации педагогов. Предусмотрен гибкий график и разные формы обучения для слушателей. Курсы есть краткосрочные и долгосрочные (от 36 ч до 2 лет). Начать обучение на курсах можно с любого месяца года. Возможно, что уже с 2014 г. реализация программ ДПО и КПК будет осуществляться в условиях сетевого взаимодействия с рядом ведущих университетов, в том числе с привлечением зарубежных участников. Решается вопрос о получении слушателем двойного диплома.

Нужно отметить, что наш факультет одним из первых в стране открыл магистратуру, которая работает уже 23 года. Мы планируем дальнейшее продвижение в этом направлении на основе изучения мировых тенденций и потребностей отечественной образовательной системы. Развитие магистратуры идет как за счет пересмотра реализуемых программ, в том числе увеличения предлагаемых магистерских программ, так и за счет внедрения новых технологий обучения, что позволяет обеспечить потребность Москвы и регионов России в высококвалифицированных педагогах. В 2014 г. факультет предлагает 5 магистерских программ, одна из которых новая — «Психологическое сопровождение развития детей раннего и дошкольного возраста в семье и образовательных учреждениях».

Сохранилась ли на факультете подготовка музыкальных руководителей, педагогов по изобразительной деятельности, педагогов иностранного языка для детских садов?

Одним из многочисленных достижений факультета была инициатива по разработке программ специализаций. В рамках специализаций готовились специалисты дошкольного профиля в области физического воспитания, речевого развития, экологического, художественного образования и т.д. С введением

уровневого высшего образования эта деятельность продолжилась благодаря утверждению ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями. Так, на факультете реализуются совмещенные профили «Дошкольное образование» и «Музыка», «Дошкольное образование» и «Иностранный язык», «Дошкольное образование» и «Начальное образование». Уже несколько лет реализуется программа раннего творческого развития — «Дополнительное образование (Раннее творческое развитие)», в рамках которой осуществляется подготовка педагогов дополнительного образования по музыке и изобразительной деятельности. Богатейший опыт, накопленный на факультете в области музыкального образования дошкольников, позволяет и в новых условиях продолжить подготовку музыкальных руководителей с высшим образованием.

Есть ли спрос на профессию педагога дошкольного образования? Большой ли конкурс на вступительных экзаменах?

Спрос на профессию есть, и он возрастает с каждым годом. Повышение заработной платы педагогам приносит свои плоды. В хороший детский сад теперь не так легко устроиться, как несколько лет назад. Согласно современным требованиям работать в детских садах должны преимущественно люди с выс-

шим образованием. Тем, кто его не имеет, необходимо создавать условия для его получения. Следовательно, потребность в получении высшего образования среди людей, желающих работать с дошкольниками, возрастает.

В 2013 г. конкурс на основные образовательные программы, реализуемые факультетом, был очень высоким. Мы давно не видели такого потока желающих поступить. На отдельные программы конкурс достигал 23 человека на место. Традиционно он отмечается на программы с двумя профилями: «Дошкольное образование» и «Иностранный язык», «Дошкольное образование» и «Начальное образование». В 2014 г. у нас снова открыт прием на программу «Психология раннего и дошкольного возраста» по направлению «Психология», на которую всегда был самый большой конкурс.

Каков сегодняшний абитуриент?

Традиционно наиболее мотивированные абитуриенты приходят по окончании педагогических колледжей, причем на все формы обучения. В последние годы, к сожалению, мы наблюдаем тенденцию к снижению уровня школьной подготовки. Выпускники школ довольно часто имеют низкий общекультурный уровень. Увеличивается поток людей, не имеющих педа-

гогического образования, желающих получить второе высшее образование именно в области работы с дошкольниками, а также немало экономистов, менеджеров, юристов и лиц других профессий, поступающих на второй уровень высшего образования — в магистратуру. Приходят учиться как на бакалавриат, так и в магистратуру желающие открыть частные дошкольные организации, осуществлять дошкольное образование в качестве индивидуальных предпринимателей и др.

Профессиональный стандарт педагога, по которому определяют квалификацию педагогических работников детского сада, очень емкий. С какими трудностями столкнутся вузы, готовя специалистов с таким набором компетенций? А профессиональный стандарт педагога и стандарты подготовки в вузе уже согласованы друг с другом?

К сожалению, нет. Это два разных стандарта, утверждение которых преследует разные цели. ФГОС ВПО (в ближайшее время мы ожидаем утверждения нового ФГОС высшего образования, проект которого все обсуждают. Обратите внимание, в нем отсутствует слово «профессионального») определяет компетенции, с которыми студент выходит из стен вуза. В профессиональном стандарте установлены трудовые действия, необходимые знания и умения для

занятия должности педагога (воспитателя) дошкольного образования. Требования к образованию, соответственно к сформированности определенных компетентностей, являются только одной составляющей профессионального стандарта. В связи с этим, актуальным становится требование помимо высшего получить одновременно с ним или на его базе дополнительное образование, формирующее специальные компетенции, необходимые для занятия определенной должности в образовательной организации.

Из интервью одного чиновника от образования узнала, что нас ждет укрупнение научных специальностей, так как размежевание и мелкое деление не отвечают современности. Процессы слияния и укрупнения захлестнули образование. Как Вы полагаете, не приведет ли слияние детских садов со школами, а факультетов и кафедр дошкольного воспитания с другими направлениями подготовки к потере уникальности нашей отрасли знания, «подтягиванию» к потребностям школы? А может волнения необоснованны, и этот процесс абсолютно положительен?

Это непростой вопрос. Конечно же, важны такие факторы, как интеграция и преемственность, а также экономическая целесообразность. Именно эти аргу-

менты приводятся в качестве обоснования необходимости проведения такой реорганизации образовательных и научных организаций. Однако практика показывает, что механическое слияние не обеспечивает необходимой преемственности. Механизм работы в таких укрупненных организациях еще не отлажен, старые связи нарушены, новые не созданы. Возможно, что это хорошая идея, и она принесет положительные результаты, но было бы неплохо сначала провести апробацию, посмотреть, действительно ли слияние организаций дает ожидаемые результаты и экономически выгодно, а затем уже вводить такую модель широкомасштабно в практику. Мы ведь знаем, что старое разрушить легко, а создать новое — гораздо сложнее.

Маргарита Юрьевна, тот объем работы, который Вы выполняете ежедневно (управление большим факультетом, лекции, научная и общественная деятельность, работа над двумя ежемесячными журналами и др.), поистине огромен. Вы успеваете спать? В чем черпаете силы?

Работы действительно много. Это правда. Сплю очень мало. Но, наверное, хорошо, когда человек востребован. Хотя все мы хотим иметь больше времени на отдых. А лучший отдых, как нам известно, — смена деятельности. Вот

и получается, что выполняя большой объем разного рода работы, перестраиваешься и с новыми силами решаешь очередные задачи. Очень люблю движение, физкультуру, танец, поэтому несмотря на большую загруженность стараюсь регулярно посещать спортивный зал.

Придают силы ситуации, когда у студентов или преподавателей происходят какие-то радостные события, победы — в учебе, спорте, работе, науке, личной жизни. Ведь факультет — одна большая и крепкая семья. Любая маленькая победа одного человека очень важна и помогает найти силы для помощи многим другим. Мы искренне радуемся тому, что кто-то из студентов хорошо справился с заданием, отлично сдал сессию, исправил отметку, занял призовое место на соревнованиях, у кого-то из преподавателей вышла монография, родился ребенок или внук, кого-то наградили грамотой и т.д. У нас очень хороший, дружный коллектив. В нем работают настоящие профессионалы своего дела, педагоги-исследователи, известные ученые и просто удивительные люди. Потому что только любящие свою работу и преданные профессии, несмотря ни на какие изменения и трудности в обществе, не ушли с факультета в тяжелые времена, а честно трудились на благо страны за небольшую зарплату.

И не потому, что они не могли найти себе другого применения, приносящего больший доход, а потому, что есть чувство долга, ответственность перед собой, факультетом, университетом, страной. Хотя мыслящим экономическими категориями это, наверное, не совсем понятно. Но именно на таких людях держится страна, на них можно рассчитывать во время тяжелых испытаний. А еще силы черпаешь, как и любой человек, в общении с друзьями (школьными и нынешними). К счастью, они у меня замечательные! Это очень важно. Помните: «Дружба помогает нам делать настоящие чудеса!»

Что бы Вы пожелали читателям журнала?

Счастливой мирной жизни! Чтобы всегда была в почете самая гуманная в мире профессия — педагог. И очень хочется, чтобы у педагогов оставалось время на семью, родных и близких, друзей, творчество, восприятие красоты! Не «загнанный» или «профессионально выгоревший» воспитатель, учитель или преподаватель, а педагог, живущий интересной и полной жизнью, имеющий много душевных и физических сил, сможет щедро поделиться своим духовным богатством и подарить любовь и счастье другим, и в первую очередь — детям! Я за такого педагога!

Беседовала Е.В. Боякова

Возможности педагогического взаимодействия с ребенком в образовательном процессе



МЕНЕДЖМЕНТ

Лисина В.Р., канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольной педагогики Московского педагогического
государственного университета, Москва

Гуманизация педагогического процесса непосредственно связана со сферой общения «воспитатель — ребенок», с изменением взгляда взрослого на дошкольника, пониманием и уважением его личностного своеобразия и интересов.

Внимание воспитателя к ребенку, признание его прав вселяют чувство уверенности в себе, защищенности, бодрое, жизнерадостное настроение. Собственное эмоциональное благополучие способствует выработке положительных качеств личности, доброжелательного отношения к окружающим. Ребенок воспринимает взрослого как идеальный образец для подражания, поэтому доброжелательность взрослого — важнейшее условие формирования гуманных чувств и отношений к сверстнику.

Общение является коммуникативной деятельностью, это значит, что можно говорить о развивающем значении педагогического общения для ребенка. Вступая в общение с дошкольником, педагог как бы приоткрывает для него новые возможности для личностного роста (Л.С. Выготский, В.А. Петровский и др.).

Потребность в самореализации может быть максимально удовлетворена в общении с людьми, при ознакомлении с социальным миром. Вхождение в социум связано с изучением нравственных правил, однако их знание еще не означает, что ребенок будет их придерживаться. Возможно, он станет их выполнять только в



присутствии воспитателей (и то не всегда). Рост нарушений правил может быть связан с тем, что они не стали действенными, т.е. личностно-значимыми, а именно: не было выработано эмоциональное отношение к правилам, и ребенок не овладел способами их выполнения. Кроме того, крайне важно, чтобы ребенок осознал возможные последствия своего поступка (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.).

Чтобы занять определенную нравственную позицию, надо сформировать нравственные знания у ребенка, и самое главное — чтобы из «знаемых» мотивов поведения они трансформировались в действенные. Для этого необходимо, чтобы осознание собственного поступка у ребенка было эмоционально окрашенным. Контакты взрослого с ребенком эмоционально окрашены, эмоциональный отклик на ситуацию общения с педагогом постепенно складывается в отношение к нему, связанное с личностными эмоциональными переживаниями [4].

Основные направления совершенствования работы детского сада — гуманизация педагогического процесса, раскрепощение условий жизни детей и создание для них обстановки эмоционального благополучия. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО реализация этих направлений связана с изменением взгляда на ребенка,

признанием самоценности дошкольного детства. Необходимость таких изменений побуждает к новым исследованиям, направленным на формирование у педагога взгляда на ребенка как на субъект воспитания с его потребностями и переживаниями, как на партнера по совместной деятельности. Особую значимость приобретает задача создания благоприятного микроклимата в детском саду.

Изучение проблемы определения особенностей педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста требует рассмотрения таких понятий, как общение, педагогическое общение, отношения и взаимодействие.

Основу педагогического процесса в рамках личностно-ориентированной парадигмы отечественного образования составляет педагогическое взаимодействие с ребенком. Воспитание и обучение — процесс двусторонний, построенный на одновременном проявлении обоими участниками собственной активности и удовлетворения значимых потребностей. Успешность его осуществления напрямую зависит от характера связей двух субъектов воспитательного процесса: педагога и ребенка. Их связь в процессе воспитания осуществляется в форме педагогического взаимодействия, результат которого — реальные преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личност-

ной сферах. Эти характеристики во многом соответствуют концепции М.И. Лисиной о становлении и развитии общения взрослого с ребенком от рождения до 7 лет: «Общение — взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижение общего результата» [5]. По мнению А.А. Гусейнова и И.С. Кона, общение — это «одна из форм человеческого взаимодействия ... обмен действиями, переживаниями с другими людьми, а также обращение человека к самому себе» [1].

В работах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, М.И. Лисиной и ее учеников доказано, что структурные компоненты общения (предмет, потребность, мотив, действия, средства, результат) имеют свою специфику.

Большинство исследователей, изучающих проблему общения, определяют это понятие как взаимодействие людей, способствующее познанию своих особенностей, становлению и развитию взаимопонимания, удовлетворению потребностей в самоутверждении и в значимой для каждого деятельности. Исследователи проблемы педагогического общения по-разному истолковывают это понятие, но многие подчеркивают, что этот вид общения осуществляется профессионалом для реализации педагогических функций, решение которых применитель-

но к ребенку дошкольного возраста имеет скрытый и косвенный характер (С.В. Кондратьева, А.В. Мудрик, А.А. Леонтьев и др.).

Приведем несколько примеров. А.А. Леонтьев так определяет это понятие: «Педагогическое общение — это профессиональное общение..., имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата» [3]. Несколько другое представление предлагает В.А. Кан-Калик: «Под профессионально-педагогическим общением мы понимаем систему приемов и навыков органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств» [2]. Представленная мысль В.А. Кан-Калика понимается как технологический процесс для осуществления педагогических функций информационного, коммуникативного и воспитательного направления. Наиболее точным и отвечающим современным требованиям личностно-ориентированной модели построения образовательного процесса является следующее определение Е.А. Панько: «Под педагогическим общением мы будем понимать систему взаимодействия педаго-

га с воспитуемым с целью их познания, оказания воспитательного воздействия, организации педагогически целесообразных взаимоотношений, формирования благоприятного для психического развития микроклимата в группе детского сада» [6].

Педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности. Такие исследователи, как А.А. Бодалев, В.Г. Маралов, Н.Я. Михайленко, Л.А. Николенко, В.А. Петровский, Н.Ф. Радионова и др. выделяют в нем следующие составляющие:

- общение как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека, познание самого себя;
- совместную деятельность как организованную систему активности взаимодействующих индивидов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функ-

ционально-ролевую и личностную (Н.А. Березовин, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, В.А. Сластенин и др.).

Функционально-ролевая сторона взаимодействия педагога с ребенком обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором педагог выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность детей, контролирует ее результаты. В данном случае дети воспринимают взрослого не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с детьми, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и в свою очередь формируя то же самое у воспитанников. В силу этого личностная сторона педагогического взаимодействия в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу детей. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Оптимальным вариантом выступает педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Сочетание общесоциаль-

ного, личного и индивидуального опыта педагога стимулирует процесс становления личности воспитанника.

Педагогическое общение характеризуется определенным стилем. В психолого-педагогических исследованиях используются близкие к этому термину понятия: тип или стиль отношений, руководства. Стиль отношений можно определить как манеру поведения, демонстрирующую отношение педагога к ребенку и педагогической деятельности. Характер и уровень педагогического взаимодействия во многом определяются отношением педагога к воспитанникам, которое обусловлено их эталонными представлениями, ценностями и потребностями и вызывает соответствующее эмоциональное отношение. Характеристика традиционной классификации стилей педагогического взаимодействия (авторитарный, демократический и либерально-попустительский) представлена в исследованиях А.В. Петровского, Я.Л. Коломинского, М.Ю. Кондратьева, В.А. Сластенина и др.

В ряде работ классификация стилей включает и так называемые промежуточные стили. В частности, в исследовании Н.А. Березовина, Я.Л. Коломинского выделены следующие основные *стили* педагогического отношения.

Активно-положительный. Характеризуется тем, что педагог проявляет по отношению к де-

тям эмоционально-положительную направленность, адекватно реализуемую в манере поведения, речевых высказываниях. Такие педагоги наиболее высоко оценивают положительные качества детей, поскольку они убеждены, что у каждого ребенка есть достоинства, которые при соответствующих условиях можно раскрыть и развить. Давая индивидуальные характеристики своим воспитанникам, они отмечают положительный рост и качественные сдвиги.

Ситуативный. Педагогу, придерживающемуся такого стиля, свойственна эмоциональная нестабильность. Он подвержен влиянию конкретных ситуаций, отражающихся на его поведении, может быть вспыльчивым, непоследовательным. Для него характерно чередование дружелюбия и враждебности по отношению к детям. Такой педагог не имеет твердых объективных взглядов на личность воспитанника и возможности ее развития. Оценки, даваемые детям, противоречивы или неопределенны.

Пассивно-положительный. Педагогу свойственна общая положительная направленность в манере поведения и речевых высказываниях, однако ему присущи также определенная замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Он разговаривает с детьми преимущественно официальным тоном и сознательно стремится создать и подчеркнуть дистанцию между ними и собой.

Активно-отрицательный. Отношения педагога с воспитанниками характеризуются явно выраженной эмоционально-негативной направленностью, проявляющейся в резкости, раздражительности. Такой педагог дает низкую оценку своим воспитанникам, акцентирует их недостатки. Похвала как метод воспитания ему не свойственна, при любой неудаче ребенка он возмущается, наказывает его, часто делает замечания.

Пассивно-отрицательный. Педагог не столь явно проявляет негативное отношение к детям, чаще он эмоционально вял, безучастен, отчужден в общении с ними. Возмущения их поведением, как правило, не высказывает, однако подчеркнута равнодушен как к успехам, так и к неудачам детей.

Наиболее оптимален с точки зрения эмоционального самочувствия детей и складывающихся взаимоотношений педагога с воспитанниками, возможностей саморазвития, личностного роста и развития *активно-положительный стиль*. В работах Л.Н. Башлаковой, Т.И. Комиссаренко, В.С. Мухиной, Т.И. Чирковой показано, что стиль педагогического взаимодействия, построенный на диалоге, доброжелательности и учете субъективного опыта ребенка, положительно влияет на самооценку и взаимоотношения дошкольника с другими детьми.

Активное одностороннее воздействие, долгие годы господ-

ствовавшее в авторитарной педагогике, на современном этапе замещается взаимодействием, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и воспитанников. Очень важной составляющей стиля педагогического общения, по мнению А.Б. Николаевой, В.А. Петровского и других исследователей, выступает адекватная интересам и желаниям ребенка позиция взрослого во взаимодействии (позиция взрослого или ребенка). Ее основные оптимальные параметры — взаимоприятие, поддержка, доверие, сотрудничество в совместной творческой деятельности. Основные стратегии педагогического взаимодействия — конкуренция и кооперация.

Конкуренция предполагает борьбу за приоритет, которая в наиболее яркой ее форме проявляется в конфликте: деструктивном и продуктивном.

Деструктивный конфликт ведет к рассогласованию, расшатыванию взаимодействия; часто не зависит от породившей его причины и потому ведет к переходу «на личности», порождая стрессы. Продуктивный же возникает в том случае, когда столкновение между взаимодействующими сторонами порождено различием их точек зрения на какую-либо проблему, способы ее разрешения. В этом случае конфликт способствует всестороннему анализу проблемы и обоснованию мотивации дей-

ствий партнера, защищающего свою точку зрения.

Применительно к педагогическому взаимодействию стратегия, осуществляемая на основе конкуренции, называется лично-отно-сительно-тормозящей, опирающей-ся на угрожающие средства воздействия, стремление педагога снизить самооценку ребенка, увеличить дистанцию и утвер-дить статусно-ролевые позиции.

Кооперация предполагает по-сильный вклад каждого участ-ника взаимодействия в решение общей задачи. Средством объе-динения людей здесь являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. При-менительно к педагогическому взаимодействию стратегия, осно-ванная на кооперации, назы-вается лично-отно-сительно-развивающей, базирующейся на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении стать на его позицию, идентифициро-ваться с ним, учесть его эмоци-ональное состояние и самочув-ствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При та-ком взаимодействии основны-ми тактиками педагога стано-вятся сотрудничество и парт-нерство, дающие возможность ребенку проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, фантазию. С помощью такой стратегии пе-дагог может установить контакт с детьми, в котором будет учтен принцип создания оптимальной дистанции, определены позиции

педагога и детей, создано общее психологическое пространство общения, предусматривающее в равной мере и контакт, и свобо-ду одновременно.

Педагог, ориентированный на лично-отно-сительно-развивающую стра-тегию, строит педагогическое взаимодействие с воспитанни-ками на основе понимания, при-нятия, признания. Понимание означает умение видеть воспи-танника «изнутри», стремление взглянуть на мир одновременно с двух точек зрения: своей соб-ственной и ребенка. Принятие предполагает безусловное поло-жительное отношение к воспи-таннику, уважение его индиви-дуальности независимо от того, радуется он взрослому в данный момент или нет. Таким отноше-нием взрослый признает и ут-верждает уникальность воспи-танника, видит и развивает в нем личность. Только идя «от ребен-ка», можно разглядеть заложен-ный в нем потенциал развития, своеобразие и непохожесть, при-сущие подлинной личности. Признание — это безоговороч-ное утверждение права воспи-танника быть личностью, само-стоятельно решать те или иные проблемы, по существу, это пра-во быть взрослым.

В ряде исследований Л.Н. Башлаковой, А.А. Бодале-ва, Р.С. Буре, Л.А. Петровской, А.С. Спиваковской выделены условия, обеспечивающие доб-рожелательность педагога в об-щении с ребенком:

- знание и учет ведущих форм общения, характерных для определенного возраста;
- личностных потребностей ребенка в общении с окружающими;
- личностных ожиданий ребенка;
- владение педагогом умениями адекватно и выразительно передавать ребенку свое расположение к нему.

Важность педагогического взаимодействия как средства влияния на познавательную, эмоционально-волевою и личностную сферы субъектов воспитательного процесса актуализирует проблему его эффективности организации.

В психолого-педагогической литературе по общей педагогике (В.А. Сластенин, Н.В. Кондратьева и др.) выделяется ряд условий, повышающих эффективность педагогического взаимодействия:

- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым ребенком;
- создание в коллективе атмосферы взаимной доброжелательности и взаимопомощи;
- введение в жизнь детей положительных факторов, расширяющих шкалу ценностей, признаваемых ими, усиливающих уважение к общечеловеческим ценностям;
- использование информации о структуре коллектива, личных качествах детей, занимающих различное положение в группе;
- организация совместной деятельности, усиливающей контакты детей и создающей общие эмоциональные переживания;
- оказание помощи ребенку при выполнении учебных и других заданий, справедливое, ровное отношение ко всем детям и объективная оценка независимо от уже сложившихся межличностных отношений, оценка успехов не только в учебной деятельности, но и в других ее видах;
- организация коллективных игр и других мероприятий, позволяющих ребенку проявить себя позитивно с незнакомой стороны;
- учет специфики группировки, в которую входит ребенок, ее установок, стремлений, интересов, ценностных ориентаций.

Важнейший фактор повышения эффективности педагогического взаимодействия — организация совместной деятельности педагога и детей. Это дает возможность прежде всего перейти от монологического стиля общения («педагог — дети») к диалогическому, от авторитарной формы отношений — к демократической. При этом меняется социальная позиция воспитанника: из пассивной (объекта воздействия) она превращается в активную, что позволяет ребенку развиваться в соответствии с индивидуальными воз-

возможностями и потребностями, опираясь на уровень потенциального развития (Л.С. Выготский). И наконец в процессе совместной деятельности анализируются механизмы воздействия на группу и личность через референтное лицо, что способствует переживанию ребенком чужих тревог, радостей и восприятию потребностей окружающих как своих собственных.

По мере развития ребенка структура его взаимодействия с воспитателем меняется: будучи изначально пассивным объектом педагогического воздействия, он постепенно становится творческой личностью, не только способной производить регламентированные действия, но и готовой задавать направление собственному развитию.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследова-

ний показал, что проблема педагогического взаимодействия с ребенком достаточно разработана и актуальность ее обусловлена процессами модернизации дошкольного образования.

Литература

1. Гусейнов А.А., Кон И.С. Словарь по этике. М., 1989.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1989.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
4. Лисина В.Р. Влияние педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Традиции и инновации в дошкольном образовании: Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 135-летию МПГУ. М., 2007.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
6. Панько Е.А. Психология педагогического взаимодействия. Минск, 1993.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНИЮ ЭКОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ В ДОО

Газина О.М., канд. пед. наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета, Москва

Современная система дошкольного образования характеризуется разнообразием дошкольных организаций, расши-

рением вариативности образовательных программ, педагогических технологий, распространением инновационной и эк-

спериментальной деятельности. Такое разнообразие требует совершенствования управления педагогическими кадрами, имеющее стимулирующий, развивающий, демократичный характер и предполагающее изменение целостного педагогического процесса, составной частью которого выступает экологическое образование дошкольников.

В трудах ученых (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.П. Третьяков, Н.Д. Хмель и др.) приводятся основные положения общей теории управления, применимые к любому образовательному учреждению, в том числе и детскому саду. Исследователями определены сущность понятия «управление», изучены функции, этапы, возможности совершенствования управленческой деятельности. Учитывая, что ДОО можно считать целостной, динамичной, саморазвивающейся педагогической системой, целесообразно вести речь о педагогическом управлении, осуществляемом в соответствии с требованиями и задачами общества и отличающемся от социального своими объектами, а также характером процессов и закономерностей, определяемых педагогической наукой [2].

При рассмотрении вопросов управления эколого-педагогическим (эколого-образовательным) процессом в ДОО мы исходим из того, что он определяется как сочетание последовательных действий педагогов и

детей, направленное на воспитание экологически ориентированной личности в дошкольном детстве.

Анализ специальной литературы и опыт организации эколого-образовательного процесса в дошкольном учреждении позволил выделить *принципы* педагогического управления:

— *развития и сочетания общественных и государственных начал* (основывается на социальных потребностях и государственных законодательных актах, стандартах);

— *гуманизации* (предусматривает установление среди всех субъектов педагогического процесса отношений сотрудничества, взаимопонимания, взаимопомощи, приоритета ценностных ориентаций);

— *научности* (определяет направление работы руководителя любого уровня с учетом результатов научных исследований в соответствующей области, а также обобщения опыта управленцев дошкольного образования);

— *интеграции* (обеспечивает состояние связанности как внутри элементов, так и между ними; в нашем случае осуществляется между детьми, педагогами и родителями);

— *психологизации* (предполагает применение дидактических подходов, методов, обеспечивающих приоритет общечеловеческих ценностей на основе целостности, последовательности

ти и опережающего характера обучения);

— *дифференциации* (позволяет организовать деятельность всего педагогического коллектива и отдельных его групп, отличающихся по профессиональному, квалификационному признаку, стажу работы и т.д.);

— *индивидуализации* (означает необходимость учитывать своеобразие каждого участника педагогического процесса, индивидуальность, творчество);

— *комплексности* (способствует объединению целевого, функционального и оперативного управления, что дает возможность использовать все имеющиеся резервы и получить максимально эффективные в данных условиях результаты управления).

Данные принципы служат руководством к действию, находят в основе обновления всех направлений педагогической работы в ДОО, включая воспитание экологической культуры у детей, и имеют как научную, так и прикладную значимость.

Не менее важны в этом случае *функции управления*, отражающие ход и последовательность управленческих действий, их завершенность.

Анализ, предполагающий изучение и оценку управленческой деятельности с целью повышения ее эффективности, занимает особое место в управлении. Это объясняется тем, что с него начинается и им закан-

чивается любой управленческий цикл. При его отсутствии вся цепь руководства распадается, а остальные функции не получают логического завершения.

Планирование обеспечивает сочетание перспективного и текущего планирования, определение целей и задач эколого-образовательной работы, последовательности осуществления педагогического процесса, прогнозирования результатов воздействия на детей, развитие личностных качеств каждого ребенка.

Организация имеет непосредственное отношение ко всем циклам управления и направлена на реализацию личностно-ориентированной модели руководства экологическим образованием детей, практическое распределение обязанностей, рациональную работу трудового коллектива ДОО.

Контроль предусматривает административную или общественную проверку и оценку деятельности детского сада с дальнейшей разработкой рекомендаций по совершенствованию управленческой деятельности, созданию условий, позволяющих повысить эффективность эколого-образовательной работы.

Регулирование координирует эколого-образовательный процесс с помощью оперативных способов, поддерживает тот или иной уровень его организации

в конкретный промежуток времени.

Рассмотрим их реализацию на примере организации зимнего сада в ГБОУ д/с № 1332 Москвы с целью совершенствования эколого-образовательного процесса*. Создание зимнего сада проходило в несколько *этапов*.

На первом решались вопросы поиска свободного помещения с хорошим естественным/искусственным освещением и регулируемым отоплением, привлечения педагогов и сотрудников, способных принять участие в подборе объектов природы и оборудования, разработке перспективного плана развития, а в дальнейшем и рекомендаций по организации эколого-педагогической работы с детьми в этой природной зоне. Заключительной частью первого этапа стало проведение заседания педагогического совета, на котором обсудили и закрепили решением целесообразность организации зимнего сада в здании ДОО.

На основании решения педагогического совета заведующий издал приказ, в котором определялось место размещения зимнего сада, назначались ответственные за отдельные направления работы по его организа-

ции. Так, старшему воспитателю и педагогу-экологу предстояло разработать положение о зимнем саде, примерный план его развития, перспективный план эколого-образовательной работы с детьми. Воспитателям под руководством педагога-эколога вменялось в обязанность составить перечень и подобрать обитателей зимнего сада, подготовить почву и посадить растения, разместить живые существа с учетом их жизненных потребностей, содержать помещение в надлежащем санитарном состоянии, осуществлять уход за растениями и животными в соответствии с графиком дежурств. Заведующий хозяйством отвечал за закупку необходимого оборудования для оснащения зимнего сада. Контроль за исполнением данного приказа и организацией работы заведующий оставлял за собой.

Второй этап был посвящен подготовке основных документов, определяющих функциональное назначение и своеобразие организации новой природной зоны. Один из них — Положение о зимнем саде, в котором прописаны необходимость его создания, структурные элементы природной среды, формы эколого-образовательной работы с детьми, ответственные за поддержание оптимальных условий жизни растений и животных. Другой, не менее важный документ — перспективный план развития зим-

* Использованы материалы магистерской диссертации Н.И. Рединой «Управление эколого-педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении», выполненной под рук. О.М. Газиной.

него сада, рассчитанный на три года. Он позволил сосредоточить внимание на содержании эколого-педагогической деятельности сотрудников ДОО, развитии методической и материально-технической базы, составлении перечня дидактических материалов, требующих разработки с целью выполнения намеченных планом задач. Понятно, что план рассматривался как примерный, так как в процессе его реализации все разделы так или иначе подвергались дополнительному анализу и корректировке.

Организация зимнего сада (третий этап) стала логическим продолжением работы на предыдущих этапах. Разумеется, этот процесс осуществлялся с учетом разработанных документов и предполагал не только подбор и размещение объектов, но и существенное обновление некоторых разделов экологического паспорта ДОО № 1332. Согласно рекомендациям Н.А. Рыжовой он содержит информацию: — об экологической ситуации микрорайона Метрогородок, где располагается детский сад; — состоянии его помещений и территории, прилегающих участков; — влиянии детского сада на окружающую среду; — путях привлечения внимания родителей к экологическим проблемам и др. [3].

Экологический паспорт ДОО, принятый в 2002 г., постоянно

дополняется новыми материалами. Так было и в период создания зимнего сада: серьезной доработке подверглись разделы с данными о профессиональных и материальных ресурсах, позволяющих эффективно решать задачи и координировать работу по экологическому образованию дошкольников; об условиях формирования психологически комфортной и экологически безопасной для здоровья детей среды.

Четвертый этап — функционирование зимнего сада — длится более пяти лет. Поддержание его в надлежащем состоянии и эффективное использование с целью реализации экологического образования детей во многом зависит от контроля за работой ответственных лиц и своевременной координации действий всех сотрудников. Задачи, поставленные в перспективном плане, решены, однако педагогический коллектив продолжает аккумулировать идеи по совершенствованию эколого-образовательной работы в зимнем саду и улучшению его организации.

В рассмотренной выше ситуации согласованная деятельность педагогов при достижении поставленных целей стала возможна благодаря применению следующих *методов* управления.

Организационно-административные методы используются при разработке и утверждении

перспективных, годовых планов работы, решений педагогического совета, при инструктировании исполнителей в форме указаний, приказов, распоряжений и т.д. С их помощью определяется и поддерживается внутренний распорядок в ДОО, предусмотренный его Уставом, осуществляются подбор и расстановка кадров, создаются условия для рациональной организации дел и личной ответственности каждого педагога.

Организационно-педагогические и социально-психологические методы нацеливают трудовой коллектив ДОО на творческое решение поставленных задач. Они действенны в ситуациях, требующих выработки общих подходов и позиций, существенно затрагивающих интересы участников эколого-педагогического процесса. Благодаря им осуществляется воздействие на мотивационную сферу личности педагогов, детей, планирование социального развития коллектива, устанавливается благополучный психологический климат.

Приведенные выше группы методов взаимосвязаны и отражают организационное, функциональное, информационное единство управления работой по воспитанию экологически ориентированной личности в дошкольном детстве. Цель их использования едина — оказывать влияние на деятельность членов педагогического коллек-

тива, их труд, направляя и мотивируя педагогов на достижение общей цели экологического образования дошкольников.

Все это возможно при наличии конкретных условий, способствующих эффективной организации эколого-педагогического процесса в ДОО. К ним относятся *системные компоненты*, определяющие возможности субъекта и состояние объекта управления:

- профессиональная готовность заведующего и педагогов к предстоящей деятельности, предусматривающая интеграцию психолого-педагогического, методического и экологического образования;
- личностно-ориентированная направленность управления эколого-педагогической работой;
- координация управленческих действий руководителя и сотрудников ДОО;
- мотивированность и ориентированность педагогического коллектива на достижение желаемого результата;
- экологическая грамотность родителей, наличие стремления участвовать в экологическом образовании детей, заниматься самообразованием.

Принципиально важен вопрос определения субъектов управления эколого-педагогическим процессом. Ведущим направлением и основным механизмом их деятельности вы-

ступает педагогическое взаимодействие. Проведенное нами исследование показало, что структура управления, как правило, представлена *пятью уровнями*:

- руководители (заведующий и старший воспитатель);
- педагог-эколог (желательно специалист с дошкольным образованием);
- педагоги (воспитатели и педагоги дополнительного образования);
- семья (родители и другие старшие члены семьи);
- дети.

Следует оговориться: выделение этих уровней целесообразно считать условным — субъекты управления могут укрупняться, дополняться, перестраиваться в соответствии с задачами воспитательно-образовательной работы детского сада.

По нашему мнению, стержнем управления эколого-педагогическим процессом в ДОО должны быть действия руководителя и педагогов, привносящие динамические, позитивные изменения в организацию процесса воспитания экологически направленной личности. Поэтому принципиальное значение имеет их готовность к осуществлению экологического образования, так как недостаточная профессиональная компетентность в данном вопросе приводит к стихийному характеру управленческих действий.

Повысить эффективность управления эколого-образовательным процессом в ДОО позволяет специальная подготовка руководителей, владеющих соответствующими компетенциями. Эта проблема решается на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ в процессе подготовки магистров по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

В рамках первого направления ФГОС ВПО ориентирует на формирование у магистрантов умений, необходимых для решения следующих *задач*:

- изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;
- исследование, проектирование, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;
- организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных управленческих задач;
- использование имеющихся возможностей окружения

управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления [4].

Во втором направлении ФГОС ВПО ставит целью подготовку специалиста, способного осуществлять психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, практическую, научно-исследовательскую, научно-методическую и организационно управленческую деятельность. Примечательно, что в данном стандарте в разделе «Профессиональные компетенции» выделен подраздел с перечнем *компетенций*, которыми необходимо овладеть для реализации организационно-управленческой деятельности. Среди них:

- способность проводить экспертизу образовательной среды учреждения и определить административные ресурсы его развития;
- разработать концепцию и программу развития учреждения на основе маркетингового исследования в области рынка образовательных услуг;
- организовать межпрофессиональное взаимодействие специалистов образовательного учреждения;
- определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех

субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности;

- готовность использовать современные технологии менеджмента;
- способность определять круг потенциальных партнеров образовательного учреждения [5].

В соответствии с требованиями приведенных выше стандартов в учебные планы заложены дисциплины, рассматривающие вопросы подготовки к управлению педагогическим процессом в ДОО и экологическим образованием как одним из его направлений. Например, осваивая модуль «Организация работы в ДОО по физическому и познавательно-речевому развитию», будущие руководители изучают раздел «Управление экологическим образованием в дошкольной организации».

Теоретическая подготовка включает усвоение системных знаний:

- о своеобразии планирования эколого-образовательной работы;
- особенностях проведения контроля за процессом воспитания экологически направленной личности;
- современных методиках диагностики экологической образованности дошкольников;
- основных направлениях организации эколого-образовательной работы с семьями детей.

Критериями сформированности *теоретической готовности* служат полнота и системность знаний, *показателями* которых выступают:

- правильность (знания применяются правильно, частично правильно, неправильно);
- взаимосвязь знаний (применение знаний в системе с другими);
- перенос знаний (знания применяются в новой ситуации, в частично измененной, ранее известной).

Формирование практической готовности предполагает освоение комплекса профессиональных умений, необходимых заведующему (старшему воспитателю и педагогу-экологу, если они есть в штате) для решения задач, ориентированных на организационно-управленческую, учебно-воспитательную, научно-методическую, социально-педагогическую, культурно-просветительскую деятельность. Наиболее важны умения:

- осуществлять аналитический обзор и давать соответствующую оценку программам воспитания экологически направленной личности в период дошкольного детства;
- определять цель, содержание, алгоритм проведения тематического и фронтального контроля за ходом эколого-образовательного процесса;
- определять цель, содержание диагностики степени сформированности экологической

культуры у детей, подбирать соответствующую целям, задачам методику обследования;

- разрабатывать содержание мероприятий по повышению педагогической квалификации сотрудников детского сада;
- анализировать содержание раздела «Экологическое образование» в методическом кабинете, давать рекомендации по совершенствованию его оснащения;
- координировать действия педагогов и семьи, обеспечивающие единство влияния на личность в процессе экологического образования;
- осуществлять дифференцированный подход к работе с родителями разного уровня эколого-педагогической подготовки;
- оценивать состояние природной среды ДОО, давать рекомендации по ее улучшению с учетом задач экологического образования детей, результатов контроля за их выполнением;
- пользоваться методом экспертной оценки и самооценки при анализе материалов, разработанных воспитателями.

Критериями сформированности *практической готовности* к эколого-педагогической деятельности являются:

- квалифицированность выполнения действий (действия

соответствуют педагогической цели, определяются в большинстве случаев правильно, с учетом особенностей ребенка и конкретных условий, выполняются своевременно, четко, быстро, без особых усилий);

- проявление научно-методической компетентности и педагогического новаторства.

В последние годы особое внимание при подготовке специалистов, компетентных в вопросах организации экологического образования дошкольников, уделяется формированию умения проводить мониторинг экологической ситуации ДОО. Включение соответствующего содержания в раздел «Управление экологическим образованием в дошкольной организации» обусловлено двумя причинами. Во-первых, экологическая ситуация, критериями оценки которой служат показатели здоровья населения, проживающего на данной территории, уровни предельно-допустимой концентрации веществ, загрязняющих среду, а также современное состояние экономики и предполагаемое развитие территории с учетом влияния рекреационной и иной нагрузки на природный ландшафт может выступать в качестве интегрированной основы при обновлении содержания экологического образования [1]. Во-вторых, перспективы и направления деятельности ДОО в области экологического образо-

вания определяются на основе анализа информации «Экологического паспорта ДОО» — документа, отражающего данные мониторинга экологической ситуации; первоочередные задачи и обеспеченность эколого-педагогического процесса; систему работы педагогов с семьей, образовательными и общественными организациями [3].

В связи с этим в процессе изучения раздела будущие руководители знакомятся:

- с определением и сущностной характеристикой понятия «экологическая ситуация» (по Б.И. Кочурову: «проявление экологических проблем в пределах определенной территории в конкретное историческое время»), экологическими особенностями города как сложной динамической экосистемой и ее влиянием на жизнь и здоровье людей;
- принципами и технологиями обеспечения экологической безопасности;
- структурой и содержанием экологического паспорта детского сада.

На основе полученных знаний у них формируются умения:

- проводить мониторинг экологической ситуации разного уровня проявления (Москва — региональный уровень; района, где расположена ДОО — локальный; самого детского сада — местный);
- изучать влияние деятельности человека на природу ме-

гаполиса, здоровье детей и взрослых;

- собирать данные, отбирать и систематизировать материал для оформления экологического паспорта.

Теоретическая часть дисциплины излагается преподавателем на лекциях, в процессе которых используются продуктивные методы, активизирующие восприятие учебного материала (мультимедиапрезентации, проблемное, персонифицированное или диалогическое изложение и др.). Задача педагога — сформировать представления об изучаемой проблеме, позволяющие магистранту ориентироваться в деятельности.

На семинарах знания, полученные в процессе лекций, выступают средством формирования практических умений и навыков (решение конкретных педагогических задач, анализ производственных ситуаций, составление документов, обсуждение и оценка разработанных слушателями конспектов эколого-образовательной деятельности и т.п.). Особо продуктивны в этом случае эвристический диалог, контрольное изложение в форме рассказа с ошибками, исследовательский метод, выполнение практических заданий проблемного характера, метод мозгового штурма и др. Роль преподавателя заключается в инструктировании обучающихся, коррекции и оценке их деятельности. Для этого он исполь-

зует письменные предписания, примеры конспектов, планов эколого-образовательной работы, образцы документов для проведения эколого-педагогической диагностики, тематического контроля, справок и других методических материалов. Результат обучения — овладение разнообразными способами решения типовых профессиональных задач.

Знания и умения, полученные на аудиторных занятиях, углубляются и закрепляются в процессе выполнения самостоятельной работы, которая планируется, контролируется и ведется под руководством преподавателя. В ее содержание включены:

- анализ психолого-педагогической литературы, сравнение содержания экологического образования дошкольников в комплексных и парциальных программах с последующим оформлением справки по результатам проделанной работы;
- подготовка презентаций для педагогов и детей;
- проведение мониторинга экологической ситуации базового детского сада и выработка рекомендаций по коррекции эколого-образовательного процесса в ДОО;
- изучение методик диагностики природоведческих знаний дошкольников, их отношения к природе;

- составление памятки для родителей по вопросу воспитания экологически безопасного поведения детей в природной среде города и др.

Надо иметь в виду, что освоение содержания раздела по управлению экологическим образованием в ДОО требует достаточно богатого материально-технического оснащения:

- компьютерных презентаций;
- видеофильмов по организации диагностики, мероприятий по повышению квалификации педагогов, разных форм работы с родителями воспитанников и др.;
- образцов планов и справок по итогам контроля за ходом эколого-образовательного процесса, экологического паспорта ДОО и других учебно-методических материалов.

Результаты проверки и оценки знаний и умений магистрантов во время промежуточной аттестации показали, что значительная часть из них достигла достаточно высокого уровня сформированности готовности к управлению эколого-педагогической работой в детском саду.

Таким образом, отобрав и используя все ценное, что накоплено в управленческой теории и практике, с учетом изменившихся социально-экономических условий, целей и задач образования детей дошкольного возраста на современном этапе, мы смогли организовать подго-

товку специалистов, способных надлежащим образом управлять работой коллектива ДОО с целью достижения высоких результатов в воспитании экологической культуры у дошкольников.

Литература

1. Голов В.П., Воробьев А.Н. Современная модель экологического образования // Проблемы региональной экологии. 2003. № 6. С. 105—110.
2. Поздняк Л.В., Волобуева Л.М. Специфика управленческой деятельности современного руководителя ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 5. С. 8—18.
3. Рыжова Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: Автореф. дис. д-ра. пед. наук, спец. 13.00.07. М., 2000.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Утвержден приказом Минобрнауки России от 14.01.2010 № 35.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Утвержден приказом Минобрнауки России от 16.04.2010 № 376.

ОЖИДАНИЯ И ЗАПРОСЫ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА ФГОС ДО

Ерофеева Т.И., канд. пед. наук, профессор кафедры
дошкольной педагогики Московского педагогического
государственного университета, Москва

В настоящее время качество образования привлекает внимание специалистов разных государств, становится всемирной проблемой. По материалам ЮНЕСКО, «все страны задаются вопросом о том, как его (качество образования) обеспечить в условиях доступности образовательных услуг, быстро меняющихся ситуаций на рынке труда и образования» [1]. Интенсивное обновление нормативной базы последних лет [3; 4; 5] ориентирует на реализацию культурологической парадигмы в воспитании ребенка дошкольного возраста. Методологически важно положение, согласно которому дошкольное детство рассматривается как уникальный самоценный период развития личности. В процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками в этот период ребенок должен располагать необходимыми степенями свободы в самопознании и освоении культурных практик.

ФГОС дошкольного образования [4] предполагает как об-

новление содержания образования, так и реализацию комплексного подхода в развитии личности, поддержке субъектной позиции детей в различных видах деятельности. У педагога должны быть сформированы представления о современных требованиях к целям, содержанию, результатам, технологиям дошкольного образования. В соответствии с требованиями федеральных документов [2] устанавливается переходный период до 1 января 2016 г., позволяющий дошкольным образовательным организациям не только подготовить необходимую программно-методическую документацию, но и создать условия для реализации целевых ориентиров дошкольного образования.

В связи с этим вызывает научный интерес ориентированность практических работников в вопросах требований к проектированию условий для организации образовательной деятельности в ДОО. С целью выявления ожиданий и запро-

сов педагогов относительно подготовки необходимых инструктивных и информационно-методических материалов, раскрывающих особенности организации образовательной работы в ДОО, в том числе в переходный период, факультет дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» провел анкетирование педагогов детских садов. Респондентам были предложены три группы ключевых проблем.

1. Анализ трудностей при планировании и реализации главных аспектов образовательной работы с использованием существующих нормативных правовых документов.

2. Ожидание информационных методических материалов, комментирующих, разъясняющих и организующих работу педагогов и направляющих контроль и оценку качества дошкольного образования.

3. Запросы к разъяснению основных положений новых нормативных документов.

В анкетировании приняли участие 200 педагогов ДОО Москвы: воспитатели, старшие воспитатели, музыкальные руководители, педагоги дополнительного образования, заведующие. Среди них:

- 12,5% со стажем работы от 20 до 30 лет и более;
- 30% со стажем от 10 до 20;
- 42% со стажем менее 10 лет;

— 15,5% молодые специалисты (стаж от нескольких месяцев до 3 лет).

При общем анализе включенности респондентов в обсуждаемые проблемы было обнаружено, что молодые специалисты и педагоги со стажем работы до 10 лет (примерно 55%) в большей степени выражают заинтересованность предстоящими переменами; пытаются поделиться опытом, сомнениями, раскрыть трудности, сформулировать ожидания и высказать пожелания к характеру методических материалов, позволяющих осуществить самообразование, к формам консультативной помощи и переподготовке.

Можно полагать, что за этим стоит определенная критичность молодых и педагогов среднего возраста и желание выработать ясную позицию в организации своей профессиональной деятельности. В анкетах много риторических вопросов, которые можно рассматривать как скрытую форму высказывания, постановку проблемы.

Примерно 25% респондентов (в основном опытных педагогов) с достаточной долей формализма отнесли к своей миссии в опросе, отвечали односложно или уходили от ответа, высказывали суждение о нецелесообразности перемен, высказывали пожелания конкретных указаний к реализации новых требований.

Оставшиеся респонденты разных возрастных категорий —

примерно 20% — отмечали, что не испытывают трудностей в планировании и организации образовательной работы, получают необходимую методическую помощь от администрации учреждения. Вместе с тем высказывали пожелания перейти на новые требования постепенно.

Качественный анализ трудностей при планировании и реализации главных аспектов образовательной работы показал, что респонденты затрагивают большой спектр проблем. В частности, им видятся причины трудностей в следующем:

- отсутствие комментирующих (разъяснительных) методических материалов — главная трудность, «поиски в темноте», когда воспитателям приходится много времени и сил затрачивать на планирование работы без представлений о ее технологиях и адекватности форм;
- недостаточная работа или отсутствие методической службы;
- неподготовленность предметно-развивающей среды;
- настораживает и усложняет работу увеличение отчетных материалов и «бумажной» волокиты по заполнению таблиц, карт, планов (часто переписывание из программы отдельных фрагментов), отсутствие удобной, экономичной по времени и мобильной системы планирования;

- трудности в составлении расписания и режима жизнедеятельности, особенно в части, формируемой участниками образовательного процесса;
- использование кадрового потенциала (недостаточная подготовленность самих педагогов (нехватка знаний) и нежелание (особенно педагогов с большим стажем работы) принимать перемены и перестраивать свою работу в соответствии с новыми требованиями, преодолевать стереотипы, непонимание необходимости перемен;
- тяготение к учебно-дисциплинарной модели.

Конкретизация по разным аспектам образовательной работы показала, что трудности у респондентов возникают при интеграции содержания образовательных областей в связи:

- с отсутствием квалифицированных специалистов;
- большой наполняемостью групп;
- отсутствием методических материалов, показывающих конкретные пути, обеспечивающие интеграцию;
- некачественным или скорее некорректным избыточным планированием, при котором внезапное появление событийных аспектов остается вне поля зрения образовательной работы;
- отсутствием четких представлений педагогов об интеграции образовательных облас-

тей, желанием подменить понятие «интеграция содержания образовательных областей» понятием «интегрированные занятия».

В качестве примера можно привести высказывания респондентов, подтверждающих проявление некомпетентности в обсуждаемых вопросах. На вопрос: «Как успеть провести занятие по всем областям за 15 минут?» старшие воспитатели (стаж 1 год) отвечали так: «Трудности перестройки привычной практики воспитательной работы на новые требования и стандарты»; «Педагоги не могут усвоить, что означает организация непосредственной образовательной деятельности, не понимают сущности интеграции».

При организации взаимодействия с ребенком в процессе образовательной деятельности в наибольшей степени педагогов беспокоит невозможность осуществления индивидуально-го подхода в силу большой наполняемости групп и недостаточной подготовленности воспитателей к организации и руководству образовательной деятельностью в ее вариативных формах.

В обсуждении трудностей при организации воспитания в режимных моментах воспитатели переносят акцент с воспитательных задач на временные и организационные. Так, они ссылаются на недостаток времени на запланированные мероприятия,

отсутствие поддержки родителей, нередко нарушающих режим прихода в детский сад, считают необходимым работать с родителями над созданием единства требований по соблюдению режима.

Ожидания информационных методических материалов, комментирующих, разъясняющих, организующих работу педагогов и направляющих контроль и оценку качества дошкольного образования, у респондентов сводятся к следующему:

- практики ожидают материалы методического характера, написанные доступно, подробно, обоснованно показывающие каждый аспект педагогической работы с подробными комментариями, а не методическую литературу декларативного характера;
- целесообразно создание пособий с развернутым описанием методических рекомендаций и технологий, приемов планирования;
- полезным представляется сравнительный анализ «нового и старого», выявление различий в подходах и последовательное изложение всех аспектов;
- нужна оптимизация содержания и форм отчетности (уменьшение отчетности и рутинной отчетной работы);
- требуется плавный, поэтапный переход к новым требованиям с определением целей и результатов каждого

этапа, использование современных средств информации.

Респонденты высказали пожелания к созданию условий, обеспечивающих разъяснение основных положений нормативных документов, уделении внимания формам и средствам, которые могут использоваться в работе.

1. Самообразование может быть реализовано, если авторами примерных образовательных программ дошкольного образования будут созданы методические грамотно и развернуто изложенные материалы, доступные для приобретения, и используются современные средства и технологии распространения методической информации.

2. В ДОО необходимо организовать оперативное изучение, освещение новых требований, работу круглых столов, деловых игр, тренингов, открытых занятий, оказывать консультативную помощь по запросам педагогов.

3. В органах управления образованием целесообразно направить работу консультативной и методической служб на взаимодействие с тьюторами, специально подготовленными для оказания оперативной помощи руководителям и педагогам ДОО. Необходима организация курсов повышения квалификации (в очных, дистанционных формах, через интернет-обучение), семинаров, конференций. Созда-

ние временных или постоянно действующих методических объединений, популяризирующих инновационные технологии и показывающих подходы к реализации новых требований, использующих прямой и дистанционный показ инновационной деятельности, мастер-классы, информационные стенды.

4. В педагогическом сообществе интенсифицировать разработку методической литературы нового поколения, ее оперативное распространение через сайты, диски, подписки, вебинары, интернет-консультирование. Осуществлять популяризацию методических подходов через периодику, СМИ путем создания цикла образовательных телевизионных передач (канала), целевого телевидения.

Особого внимания заслуживают материалы анкетирования, обнаруживающие потребность в переподготовке кадров. Для более пристального рассмотрения мнения педагогов относительно содержания переподготовки был также проведен социологический опрос студентов с целью изучения запросов о включении в содержание образования на факультете перспективных направлений, наиболее востребованных практикой современного дошкольного образования.

В опросе приняли участие студенты очной, очно-заочной и заочной форм обучения факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (всего

195 человек). Респонденты различались по курсам обучения (от первокурсников до выпускников), педагогическому стажу, который исчисляется от нулевого или минимального до 10 лет и более. Наибольшее количество респондентов (более 63%) обучаются на старших курсах (предвыпускных и выпускных), что позволяет им сопоставить изученные дисциплины с тем содержанием, с которым пока не познакомились, но хотели бы иметь представление о ряде вопросов, с их точки зрения востребованных современной практикой.

Респондентам были предложены для голосования тематики новых и наиболее перспективных программ для магистратуры, системы повышения квалификации и переподготовки. Предлагалось наиболее востребованные с их точки зрения программы оценить в 3 балла, бесперспективные — 0 баллов. Средне востребованную тематику оценить соответственно в 2 или 1 балл.

Опросные анкеты анализировались путем подсчета общего количества баллов, полученных каждой из предложенных позиций. На основе подсчета суммарного количества баллов, полученного каждой позицией, выстроен единый рейтинг, представленный в таблице.

Анализ запросов респондентов по выбору содержания программ и дисциплин указывает

на то, что в первую пятерку лидеров вышли программы, предлагающие новые направления деятельности ДОО.

В то же время наименее востребованными оказались позиции по менеджменту в дошкольном и семейном образовании, что свидетельствует о наполнении рынка образовательных услуг специалистами, в которых в недавнем прошлом значительно нуждалось дошкольное образование Москвы.

Таким образом, наше исследование показало, что ожидания и запросы практических работников в период внедрения новых подходов к дошкольному образованию сводятся к следующему:

- обеспечение ДОО качественными доступными методическими материалами;
- проведение масштабной содержательной переподготовки кадров, направленной на развитие у педагогов необходимых компетенций, наполнение переподготовки новым актуальным для системы дошкольного образования содержанием;
- создание и активная деятельность оперативной методической и консультативной служб для педагогов дошкольного образования;
- постепенный поэтапный переход на реализацию новых требований.

Материалы, полученные в ходе проведенных исследований, выявляют «болевые точки» кад-

Таблица

Выбор образовательных программ педагогами

Место по рейтингу	Примерный перечень образовательных программ
1	Психолого-педагогическое наблюдение и характеристика достижений развития ребенка раннего возраста
2	Организация и поддержка образования ребенка в семье (открытие и функционирование консультативных центров, групп адаптации, логопунктов и других форм)
3	Менеджмент дополнительного образования (уровни дошкольного и начального общего образования: театр, музыка, пластическое и изобразительное искусство, рукоделие, конструирование, игровые комплексы, спорт, физическая культура, плавание)
4	Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности в образовательной организации
5	Сопровождение инклюзивного образования в ДОО
6	Управление образовательными организациями (холдингом) (уровни дошкольного и начального общего образования)
7	Дизайнер игровой предметно-пространственной среды в ДОО и семье
8	Аниматор детских праздников в ДОО и семье
9	Омбудсмен по защите прав ребенка, женщины и семьи (в системе дошкольного и начального общего образования)
10	Методическая поддержка организации частного детского сада
11	Управление конфессиональными отношениями
12	Домашний педагог-гувернер для детей дошкольного и младшего школьного возраста
13	Управление сетевой формой реализации образовательных программ
14	Менеджмент в дошкольном образовании

рового обеспечения дошкольного образования и имеют несомненное прикладное значение. В первую очередь они важны для разработчиков примерных образовательных программ дошкольного образования, а также руководителей системы образования. Запросы практических работников интересны организаторам подготовки и переподготовки педагогических кадров, родителям детей дошкольного возраста, издателям методической и программной продукции для ДОО.

Литература

1. Артамонова Е.И. Инновационные идеи в развитии дошкольного отечественного образования // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. Г.П. Новиковой. Ярославль, М., 2013.
2. Письмо Росособнадзора от 07.02.2014 № 01-52-22/05-382

<О недопустимости требования от организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам дошкольного образования, немедленного приведения уставных документов и образовательных программ в соответствие с ФГОС ДО> // Вестник образования России. 2014. № 5.

3. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 23 октября.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. 2013. 25 ноября.

5. Федеральный закон 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. 2013. 31 декабря.



ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Письма и приказы Минобрнауки

В сборнике представлены Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155, Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования» и др.

www.tc-sfera.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Яшина В.И., канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования;

Лияскина А.В., канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета, Москва

Художественная литература — одна из базовых образовательных областей, формирующая духовный облик и нравственные ориентиры личности. Историко-педагогический анализ становления и развития системы отечественного литературного образования показывает, что оно традиционно считалось мерилom образованности человека.

Специфика литературного образования обусловлена сущностью литературы как феномена культуры; она по своей сути интегративна, выступает средством сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций. Литература эстетически осваивает мир, выражая богатство и многообразие человеческого бытия в художественных образах; обладает большой силой воздействия на читателей, приобщая их к нравственно-эстетическим ценностям нации и человечества.

Интерес и потребность в чтении (восприятии) книг связа-

ны с решением следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи, художественного восприятия и эстетического вкуса;
- приобщение к словесному искусству.

Реализация данных задач во многом определяется уровнем профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Содержание подготовки педагогов к работе с художественной литературой в детском саду стало формироваться в 1930-е гг. благодаря педагогической деятельности Е.А. Флёриной (основателя научной школы МПГУ в области дошкольного образования), ее учеников и последователей (О.И. Соловьевой, М.М. Кониной, Н.С. Карпинской и др.). Ими определены и проверены важнейшие орга-

низационные и методические условия, необходимые для эффективной профессионально-педагогической подготовки. В учебные планы дошкольных отделений педагогических институтов были введены курсы «Живое слово» («Художественное слово»), «Детская литература», «Практикум по выразительному чтению», «Методика родного языка», обеспечивавшие комплексную подготовку специалистов к работе с детской книгой, развитию речи и обучению детей родному языку. Написаны программы, учебники и учебные пособия для среднего и высшего образования.

Ретроспективный анализ показывает: проблема подготовки кадров к работе по приобщению детей к устному народному творчеству и книжной культуре всегда актуальна. И сегодня подготовка педагога к литературному образованию детей представляет собой широкое проблемное поле.

Исследования в этой области актуализируются в связи с состоянием самой системы литературного образования детей, современный этап развития которой характеризуется объективно существующими противоречиями.

Несмотря на признание самоценности дошкольного периода в литературном образовании личности взгляды исследователей разнятся в определении сущности, этапов литературно-

го образования, целей, задач, содержания, методики.

В условиях современной образовательной ситуации постановка проблемы формирования компетентности педагога в области литературного образования детей обусловлена совокупностью факторов. Качество процесса литературного образования в ДОО зависит от того, в какой степени подготовлен сам педагог.

При формировании содержания подготовки в соответствии с ФГОС ДО особый акцент делается на компетентностной образовательной парадигме. Под компетентностью исследователи понимают интегральное качество личности, которое реализуется в способности и готовности к профессиональной деятельности. В рекомендациях Генеральной конференции Международной организации труда «Развитие людских ресурсов: образование, подготовка кадров и непрерывное обучение» (2004) компетентность определяется как совокупность знаний, навыков и профессионального опыта, применяемых и совершенствуемых в конкретных условиях, как интегральная характеристика специалиста, способного решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях деятельности.

Для обеспечения необходимого уровня теоретической и практической готовности сту-

дентов, совершенствования общекультурных и общепрофессиональных компетенций, формирования профессиональных и специальных компетенций (в области литературного образования дошкольников) необходимо построение модели подготовки, способной обеспечить фундаментальность в условиях расширяющегося информационного поля научных знаний.

На факультете педагогики и психологии МПГУ проведено изучение готовности педагогов к работе по воспитанию читательских интересов у детей. Исследованием было охвачено 80 практических работников Москвы с высшим и средним профессиональным образованием (применялись методы анкетирования, анализа продуктов профессиональной деятельности, тестирования и др.). Оно позволило выявить критические позиции в готовности педагогов к использованию художественного слова в дошкольном образовании.

Эмпирическое исследование показало, что педагоги в полной мере не учитывают сложности феномена приобщения дошкольников к художественной литературе. Уровень когнитивной компетенции — владение системой знаний о литературоведческих основах процесса литературного образования — можно охарактеризовать как недопустимый, что в свою очередь, свидетельствует о низком

уровне сформированности важнейшей ценностно-смысловой компетенции — способности к целостному эстетическому восприятию художественного произведения. Рефлексивный мониторинг обнаружил также недостаточную сформированность некоторых компетенций потребностно-мотивационного блока.

Обнаружено, что в серьезной коррективке нуждается системообразующий элемент педагогической деятельности — целеполагание. Иерархия целей, которую выстраивают респонденты, отражает непонимание природы художественного произведения и специфики литературного образования дошкольников.

Цель и задачи работы с художественными произведениями, определенные испытуемыми, отражают основные направления в литературном образовании дошкольников. Однако ведущие задачи литературного образования представлены значительно реже других. Определенно можно сказать, что ими недостаточно четко формулируются задачи работы с конкретным текстом. Выделенные цели и задачи редко обусловлены жанровой спецификой произведения.

Типично, что фольклор и художественную литературу респонденты считают в первую очередь средством речевого, познавательного и интеллекту-

ального развития (по результатам ранжирования полученных совокупных показателей). Это говорит о том, что они не в полной мере владеют знаниями о специфике произведений искусства слова, поэтому задачи формирования у детей эстетических чувств и вкуса не выделяют в качестве приоритетных.

В целом практические работники ориентируются в критериях отбора произведений: руководствуются психологическими особенностями восприятия дошкольниками произведения, его художественно-эстетической ценностью, педагогическими требованиями доступности, собственными предпочтениями, задачами воспитания и обучения, рекомендациями образовательных программ, календарным планированием. Однако круг произведений, отобранных ими для диагностического задания, не отличается разнообразием, доминируют «хрестоматийные» тексты.

Экспертиза продуктов профессиональной деятельности свидетельствует об интегративном подходе к использованию художественной литературы в разных образовательных областях; произведения фольклора и художественной литературы педагоги включают во все формы воспитательно-образовательной работы с детьми, используют разнообразные методы и приемы работы с книгой. Во многих работах предложены

варианты использования художественного текста для организации разных видов деятельности детей. Среди выполненных заданий имеются удачные попытки интеграции содержания образовательных областей. Однако художественное произведение в составе интегрированных занятий чаще всего занимает подчиненное положение.

Элементарный уровень сформированности профессиональных навыков и умений не позволяет педагогам осуществлять грамотное руководство детским чтением с учетом не только возрастных, но и индивидуальных особенностей детей. Они выстраивают учебно-воспитательный процесс по готовым рецептам, заимствованным из разных методических систем без учета специфики своей группы. Наблюдаются эпизодичность, фрагментарность в работе по литературному образованию детей, что противоречит педагогическим принципам и приводит к деструктивным результатам.

На преодоление выявленных противоречий была направлена разработка содержания компетентностно-ориентированной программы учебной дисциплины «Литературное образование детей дошкольного возраста», интегрирующей в себе детскую литературу, историю и современные достижения педагогической науки. Результаты эмпирического исследования позволили определить перспективные

векторы конструирования ее содержания.

Известно, что профессиональная компетентность педагога представляет собой многокомпонентную структуру, включающую потребностно-мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой компоненты.

Исходя из сущности литературного образования, результатов эмпирического исследования, мы определили состав компетенций педагога в области литературного образования детей:

- осознает необходимость ориентации в широком историко-литературном и историко-педагогическом контексте для определения задач и содержания литературного образования дошкольников;
- испытывает потребность в развитии и совершенствовании собственной читательской культуры как показателя профессиональной успешности;
- осознает необходимость совершенствования умений выразительного чтения и художественного рассказывания на основе анализа художественного текста в его родовой специфике;
- владеет системой знаний об историко-педагогических, литературоведческих, психологических, методических основах литературного образования детей;
- способен конструировать содержание разделов «Художественно-эстетическое развитие» и «Речевое развитие» в основной образовательной программе ДОО;
- способен моделировать разнообразные формы работы (фронтальные, индивидуальные) с дошкольниками разных возрастных групп с учетом особенностей восприятия художественного произведения;
- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, в области литературного образования для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в ДОО;
- способен применять современные методы диагностирования достижений детей в процессе обучения и воспитания средствами литературы;
- использует возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса;
- способен оценить уровень сформированности компетен-

- тности, ориентируясь на современные требования к реализации содержания образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие» и «Речевое развитие»;
- может оценить уровень сформированности компетентности, ориентируясь на достижения передового педагогического опыта;
 - готов к педагогической рефлексии (предвидение себя в конкретной педагогической ситуации, обоснование решений);
 - способен оценить качества собственной речи как средства решения задач литературного образования дошкольников;
 - осознает значимость фольклора и художественной литературы во всестороннем развитии ребенка дошкольного возраста;
 - понимает специфику дошкольной ступени литературного образования;
 - осознает ответственность за реализацию цели и задач литературного образования детей старшего дошкольного возраста;
 - способен к эстетическому восприятию (целостное, эмоциональное, эмпатическое, субъективное, творческое) художественного произведения;
 - обладает эстетическим вкусом, проявляет активно-избирательное отношение (пози-

цию) к произведению искусства слова на основе целостного анализа текста, «диалога» с писателем;

- способен к литературно-творческой деятельности.

В содержание компетентности педагогов в области литературного образования дошкольников включены специальные компетенции, часть которых формируется и в процессе изучения ряда дисциплин («Практикум по выразительному чтению», «Теория и методика развития речи»).

Для определения значимости выделенных компетенций был проведен опрос, в котором приняли участие эксперты — практические работники (педагоги с высшим педагогическим образованием, руководители ДОО). Наиболее значимыми оказались компетенции практично-деятельностного блока (в среднем каждая более 9,46 баллов из 10 возможных), затем (по убыванию):

- ценностно-смыслового блока (в среднем 9,36 балла);
- эмоционально-волевого (в среднем 9,1 балла);
- когнитивного (в среднем 8,85 балла);
- потребностно-мотивационного (в среднем 8,46 балла).

Общепрофессиональные компетенции в целом получили наивысшую оценку. Из числа специальных высоко оценены (более 9 баллов) следующие:

- 9,3 (осознание необходимости совершенствования уме-

ний выразительного чтения и художественного рассказывания на основе анализа художественного текста в его родовой специфике);

- 9,3 (владение системой знаний о психологических основах литературного образования детей);
- 9,5 (способность оценивать качества собственной речи как средства решения задач литературного образования дошкольников);
- 9,5 (осознание значимости фольклора и художественной литературы во всестороннем развитии ребенка);
- 9,5 (способность к эстетическому восприятию (целостное, эмоциональное, эмпатическое, субъективное, творческое) художественного произведения);
- 9,6 (владение системой знаний о методических основах литературного образования детей);
- 9,6 (осознание ответственности за реализацию цели и задач литературного образования детей);
- 9,7 (способность к литературно-творческой деятельности).

По мнению респондентов, менее значимы в профессиональной деятельности специальные компетенции, условно отнесенные нами к блокам:

- потребностно-мотивационному (7,3 — осознание необходимости ориентации в широ-

ком историко-литературном и историко-педагогическом контексте для определения задач и содержания литературного образования дошкольников);

- когнитивному (8 — владение системой знаний об историко-педагогических основах литературного образования детей дошкольного возраста; 8,5 — владение системой знаний о литературоведческих основах литературного образования детей дошкольного возраста).

Согласно самооценке, одна из компетенций когнитивного характера проявляется редко и не освоена должным образом (владение системой знаний об историко-педагогических основах литературного образования детей). Все остальные сформированы не в полном объеме.

Вместе с тем эксперты оценивают значимость всех предложенных компетенций на уровне 8—10 баллов, что свидетельствует о целесообразности выделенного круга компетенций, моделирующих содержание профессиональной деятельности педагога в области литературного образования детей.

Содержание компетенций нашло отражение в планируемых результатах освоения дисциплины «Литературное образование детей дошкольного возраста».

В результате студент должен:

- ♦ знать:
 - историко-педагогические, психологические, литературоведческие, методические основы литературного образования дошкольников;
 - формы взаимодействия педагогов ДОО и институциональных структур по приобщению дошкольников к книжной культуре;
 - творчество выдающихся детских писателей;
- ♦ получить целостное представление о детской литературе как вполне самостоятельном историко-литературном явлении, отражающем общие тенденции развития отечественной и мировой культуры, литературы, а также педагогической мысли;
- ♦ уметь:
 - определять задачи, содержание, методы, приемы работы в разных возрастных группах;
 - осуществлять разнообразные формы совместной деятельности педагога и воспитанников (непосредственно образовательная деятельность, образовательная деятельность в режимные моменты, самостоятельная деятельность детей, художественно-творческая) по освоению образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие» и «Речевое развитие»;
 - разрабатывать диагностический инструментарий для определения уровня развития читательских интересов ребенка;
 - планировать и организовывать формы индивидуальной работы с ребенком раннего и дошкольного возраста;
 - демонстрировать на практике владение ключевыми литературно-критическими письменными жанрами (аннотация, рецензия, обзор детского литературного издания); художественными жанрами (литературная сказка (стилизация, пародия и др.), загадка, рассказ, в основе которого — динамичный увлекательный сюжет);
 - ♦ выучить наизусть корпус стихотворных и (частью) прозаических текстов, обязательных при работе с детьми;
 - ♦ проводить экспертизу разделов «Художественно-эстетическое развитие» и «Речевое развитие» в образовательных программах; анализировать технологические цепочки в соответствии с определенными в программе целью и задачами, возрастными особенностями восприятия и понимания произведений дошкольниками, идейно-тематическим, сюжетно-композиционным, жанрово-стилевым своеобразием художественного текста;
 - ♦ владеть:
 - навыками использования историко-педагогических, психолого-педагогических, литературоведческих знаний в учебно-исследовательской, творческой и проектной деятельности, навыками пре-

зентации результатов деятельности;

- навыками аналитического подхода к художественному тексту.

Дисциплина «Литературное образование детей дошкольного возраста» интегрирует в своем содержании детскую литературу, историю и современные достижения педагогической науки и практики в области использования устного народного творчества и художественной литературы в дошкольном образовании. Программа дисциплины включает модули: «Детская литература» и «Литературное образование детей дошкольного возраста».

В процессе конструирования содержания программы были сохранены традиции сложившейся на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ и успешно функционировавшей системы подготовки специалистов к работе с детской книгой, которая включала дисциплины гуманитарного («Введение в литературоведение», «Детская литература»), профессионального циклов («Теория и методика развития речи детей»), специализации и курсы по выбору.

Охарактеризуем второй модуль программы, основной объект содержания которого — феномен «литературное образование детей дошкольного возраста», рассматриваемый, во-первых, как научное направление, имеющее

на современном этапе все предпосылки для развития, во-вторых, как педагогическая система с выделением отдельных элементов и связей между ними.

В содержание второго модуля включены разделы:

- становление и развитие отечественной системы литературного образования детей;
- психологические аспекты литературного образования;
- содержание литературного образования дошкольников на современном этапе;
- методики и технологии литературного образования детей в ДОО;
- диагностика интереса к художественной литературе;
- взаимодействие ДОО и институциональных структур по приобщению детей к книжной культуре.

Дидактические единицы, составившие содержание разделов программы «Литературное образование детей дошкольного возраста», отобраны с учетом историко-педагогического анализа и современного состояния системы литературного образования дошкольников:

- основные тенденции ознакомления с художественной литературой и фольклором в контексте становления и развития отечественного дошкольного образования;
- особенности освоения дошкольниками эстетической природы произведения;

- принципы и критерии формирования круга детского чтения; содержание литературного образования в образовательных программах;
- фольклор и художественная литература в системе образовательно-воспитательной работы ДОО;
- задачи ознакомления дошкольников разных возрастных групп с фольклором и художественной литературой;
- методики и технологии организации непосредственной образовательной деятельности в процессе ознакомления с поэтическими и прозаическими произведениями;
- самостоятельная художественно-речевая деятельность детей;
- проектирование педагогической работы по литературному образованию в ДОО;
- формы взаимодействия педагогов и институциональных структур по приобщению дошкольников к книжной культуре.
- усиление междисциплинарных связей (дисциплины гуманитарного цикла, базовой и вариативной частей профессионального цикла) при отборе содержания и разработке дидактических материалов;
- конструирование содержания дисциплины и результатов образования (компетенций) с учетом сущностной характеристики литературного образования детей; педагогического наследия в области воспитания средствами художественной литературы и устного народного творчества; психологических, литературоведческих, методических основ формирования интереса к художественной литературе;
- использование образовательных технологий (проблемного обучения, игровых, интерактивных, информационно-коммуникационных), адекватных содержанию учебного материала.

Апробация дисциплины свидетельствует о том, что формированию профессиональной компетентности студентов в области литературного образования в процессе изучения дисциплины способствует соблюдение следующих условий:

- определение сущности литературного образования дошкольников как целенаправленного педагогического процесса;

В процессе ее преподавания стало возможным создание целостного контекста профессиональной деятельности в области литературного образования дошкольников.

Подходы к определению содержания подготовки студентов к литературному образованию детей могут быть использованы в системе повышения квалификации практических работников.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Дмитриев Ю.А., *д-р пед. наук, профессор;*

Калинина Т.В., *аспирант, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета, Москва*

Информация и информационно-коммуникационные технологии играют важнейшую роль во всех сферах современного общества, определяют развитие науки, техники, экономики, образования и выступают как перспективное, стратегическое направление развития образования. Именно информационная культура человека может рассматриваться как важное условие и результат успешного информационного развития общества, необходимая предпосылка для социально-экономического развития страны [1].

В связи с этим актуальным становится целенаправленное формирование общей информационной культуры и компетентности всех членов общества, начиная с первых ступеней образования, обучения и социализации личности.

При рассмотрении понятий «общая информационная культура общества» и «информаци-

онная компетентность личности» необходимо отметить то, что они взаимосвязаны между собой, но имеют и некоторые различия.

Информационная культура — умение целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы. Проявляется информационная культура в следующем:

- в умении использовать различные технические устройства (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);
- способности владеть информационными технологиями;
- поиске информации из газет, компьютерных коммуникаций;
- знании различных методов обработки информации;
- умении представлять информацию в понятном виде [1].

Е.В. Петрова характеризует «информационную компетентность» как способность человека осмыслить реалии информационного общества и использовать все предоставляемые им возможности, способность всесторонне адаптироваться и самореализоваться в информационном обществе [2].

Современные дети родились и живут в активно формирующейся и функционирующей информационно-образовательной среде, начиная с первого звена непрерывного образования — дошкольных образовательных организаций.

Главная задача информационно-образовательной среды в ДОО — заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка и подготовить его к жизни в информационном обществе. Для этого с учетом специфики дошкольного детства необходимо познакомить детей с первоначальными основами информационной культуры. Важно развивать их интерес к современной технике, важнейшим научным открытиям, постепенно обогащать их представления в области ИКТ, развивать умения и навыки, формировать потребность для использования современной техники и передовых технологий в разных видах деятельности.

Перечень примерных мотивов, знаний, умений, составляющих содержание первоначальных основ информационной

культуры старшего дошкольника можно представить следующим образом.

Мотивы: интерес к истории, современному состоянию и перспективам развития компьютерной техники, стремление к поиску информации с использованием различных источников, в том числе Интернета, желание самостоятельно освоить и применять компьютер в игровой занимательной форме для образования, подготовки к обучению в школе и т.п.

Знания: об общем устройстве, назначении, областях использования компьютерной техники, правил безопасного использования компьютера (включение, выключение и др.), представление об Интернете как неиссякаемом и постоянно обновляющемся источнике информации, о расширяющихся возможностях ИКТ для образования, общения, игровой и профессиональной деятельности и т.п. Знания о современных профессиях, в которых эффективно используются компьютеры.

Умения и навыки: применять компьютерную технику для поиска, сохранения, передачи и творческого использования различной информации, соблюдать правила безопасности в работе с ПК, соблюдать важнейшие приемы здоровьесбережения (зрительная гимнастика для снятия утомления глаз, физические упражнения для профилактики гиподинамии и др.).

Для конкретизации понятия «информационная культура детей старшего дошкольного возраста» перечисленные мотивы, знания, умения и навыки можно представить в виде трех взаимосвязанных компонентов:

- мотивационно-ценностный (мотивы, установки, оценки, отношения);
- когнитивный (знания (представления, понятия));
- практико-ориентированный (умения и навыки).

Решить задачу по формированию у детей первоначальных основ информационной культуры возможно путем организации компьютерного обучения в системе дошкольного образования под руководством подготовленного педагога дошкольного образования. *Информационная компетентность* — одна из наиболее важных и профессионально значимых компетентностей современного педагога дошкольного образования. Ее формирование и развитие целенаправленно и последовательно осуществляется на протяжении всего периода обучения будущего педагога в вузе. Информационная компетентность может быть обеспечена путем организации и оснащения образовательного процесса новыми информационными технологиями и постоянным совершенствованием в течение всей профессиональной деятельности.

Достоинство новых информационных технологий — их спо-

собность органично включаться в учебно-воспитательный процесс на разных ступенях образования, рационально сочетаться с традиционными формами, методами, приемами обучения и при этом значительно повышать эффективность усвоения учебного материала, содействовать развитию информационной культуры и мышления обучаемых, готовить их к самообразованию.

Применяя новые информационные технологии в вузе, необходимо следить за тем, чтобы студент не превратился в автомат, умеющий мыслить и работать только по предложенному ему кем-то (в данном случае программистом) алгоритму. Для решения этой проблемы необходимо наряду с информационными методами обучения применять и традиционные. Обучающие и контролирующие компьютерные программы должны предоставлять пользователю возможность построения своего алгоритма действий, а не навязывать готовый, созданный кем-то. Благодаря построению собственного алгоритма действий пользователь начинает мыслить, применять имеющиеся у него знания к реальным условиям, а это очень важно для осмысления получаемых навыков.

Продуктивность обучения зависит во многом от интенсивности обеспечения обратной связи. Поэтому создаются условия для обучения студентов с

компьютерной поддержкой, осуществления контроля преподавателей и самопроверки студентами результатов выполнения каждого задания, уровня усвоения знаний, умений и навыков с помощью материалов для самопроверки. В связи с этим будущие педагоги выполняют различные задания тренингового и контрольного характера.

Компьютеризация в педагогическом процессе вуза предполагает широкое использование материалов мультимедиа, что содействует:

- повышению информационной культуры педагога и студентов;
- осуществлению творческой направленности педагогической деятельности преподавателя (при объяснении нового материала, его повторении и закреплении, контроле усвоения студентами и др.);
- успешной реализации принципа наглядности в обучении;
- широкому внедрению в учебный процесс схем, таблиц, тестов, кроссвордов, видеофильмов, презентаций, слайд-шоу и др.;
- эффективному использованию на занятиях творческих заданий компьютерного типа, тестов, результатов проектной деятельности студентов;
- развитию у студентов мотивации к усвоению учебного предмета, потребности к са-

мостоятельной творческой познавательной деятельности, самообразованию.

На занятиях преподаватели широко используют мультимедийное оборудование в целях:

- демонстрации материала на экране с помощью проектора; восприятия и анализа интерактивных моделей, которые «оживляет» преподаватель в момент объяснения;
- выступления студентов с презентацией на экране результатов творческой проектной работы и т.д.;
- демонстрации задания на экране с коллективным обсуждением возможных ответов, в процессе дискуссий, деловых игр и других подобных методик;
- предъявления студентам задания на экране с раздачей им печатных форм для ответов;
- самостоятельной работы группы студентов (компьютер как один из инструментов групповой работы, например для получения информации и подготовки к выступлению) и т.п.

Компьютеризация рассматривается как особая форма обеспечения интенсификации обучения. Она характеризуется самостоятельностью в овладении информацией, осуществлением обратной связи, проверкой (самопроверкой) результатов обучения. Основные направления

использования компьютера в учебном процессе, ориентированные на овладение более совершенной обучающей технологией:

- повышение и формирование устойчивого интереса к изучаемым проблемам, использование игровых форм занятий для повышения мотивации обучения;
- предъявление учебной информации, демонстрация объектов, явлений и процессов в движении, развитии, динамике, разном масштабе; проведение наблюдений, которые невозможно или трудно организовать в обычных условиях;
- осуществление работы с обучающими, контролирующими программами, с текстами, иллюстрациями, средствами дистанционного обучения (Интернет);
- обучение в режиме диалога (интерактивность), возможность выбора уровня сложности материала, индивидуального темпа и ритма учебной деятельности;
- обеспечение необходимого объема самостоятельной, индивидуальной, познавательной деятельности;
- передача компьютеру функций педагога (повторение материала, указания, задания, контроль, оценка);
- обеспечение сочетания фронтальной, групповой, индивидуальной форм обучения;
- осуществление самопроверки и коррекции учебно-познавательной деятельности;
- организация тренинговых и контрольных заданий компьютерного типа;
- обеспечение рационального сочетания приемов работы с компьютером с традиционными методами обучения;
- овладение умениями пользования терминологией (монитор, сканер, принтер и т.п.), соблюдение правил здоровьесбережения и безопасного пользования компьютерной техникой.

По мнению исследователей [4], основными умениями в области информационной грамотности, которые должен освоить студент в процессе обучения, являются:

- эффективное получение доступа к необходимой информации;
- критическая оценка как самой информации, так и ее источников;
- правильное введение полученной информации в систему собственных знаний;
- эффективное применение информации для решения педагогических задач;
- понимание проблем, связанных с использованием информации.

В соответствии с утвержденным профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего,

основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3] в перечень трудовых действий включено формирование навыков, связанных с ИКТ, а среди перечисленных умений педагогов предполагается владение следующими ИКТ-компетентностями:

- общепользовательская;
- общепедагогическая;
- предметно-педагогическая (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области педагогической деятельности).

Содержательное наполнение мотивационно-ценностного, когнитивного, и практико-ориентированного компонентов информационной компетентности педагогов может быть следующим.

Мотивационно-ценностный компонент связан с преобладающими профессиональными ценностями специалиста, определяющими избирательное отношение к различным аспектам и направлениям эффективного использования НИТ в образовательной деятельности ДОО, готовность к освоению новых информационных технологий и их эффективной реализации в образовательной работе с детьми и родителями, для педагогического самообразования, изучения передового опыта.

Когнитивный компонент предполагает владение специалистом представлениями о

значительных возможностях информационных технологий для повышения педагогического мастерства; овладение технологиями, необходимыми для осуществления образовательной деятельности, усвоения профессионально значимых теоретических знаний и практических умений и навыков; знание программных и аппаратных средств, возможностей мультимедиа технологий, используемых в образовании детей дошкольного возраста. Информационная компетентность педагога основывается на широком круге представлений и знаний. Он, например, должен знать:

- основы работы с ПК (устройство и возможности компьютерной техники для самообразования, образовательной деятельности с детьми, взаимодействия с родителями);
- образовательные возможности современных компьютерных телекоммуникаций, информационных технологий;
- содержание учебной программы, методiku и организацию дополнительного образования детей с использованием компьютерной техники, содержание исследовательской учебно-технической деятельности детей;
- технологии педагогической диагностики и коррекции результатов образовательной деятельности с компьютерной поддержкой;

- правила по охране здоровья воспитанников в процессе компьютерно-игровой и учебной деятельности.

Практико-ориентированный компонент включает в себя владение специалистом умениями интеграции новых информационных и традиционных технологий, методами и приемами профессиональной деятельности, умениями, необходимыми для эффективного достижения образовательных целей с использованием компьютерной техники. Педагог должен:

- обеспечивать педагогически обоснованный выбор форм, средств и методов образовательной работы, исходя из психофизиологической и педагогической целесообразности, используя современные образовательные технологии, включая информационные образовательные ресурсы;
- эффективно использовать НИТ для планирования, реализации, оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста, коррекционной работы с ними;
- вести поиск, а также разрабатывать и использовать в образовательном процессе электронные учебные материалы (обучающие игры, программы, мультимедийные презентации, слайд-шоу, оценочно-диагностические средства образования, тесты);
- применять современные информационные и педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, реализовывать компетентностный подход к образованию воспитанников;
- уметь пользоваться текстовым редактором (печатать текст, копировать, выделять, менять шрифт, цвет и т.д.), создавать таблицы и презентации; освоить слепой десятипальцевый метод печатания, создавать электронные таблицы и работать с ними, пользоваться электронной почтой и браузером;
- реализовать возможности Интернета для повышения педагогического мастерства и совершенствования своей информационной компетентности, изучения передового педагогического опыта, оперативного и дистанционного взаимодействия с родителями детей;
- учитывать специфику развития интересов и потребностей детей, а также их потребности в поисковой, творческой деятельности, подготовке к самообразованию.

Все вышесказанное позволяет выделить критерии сформированности информационной культуры педагога дошкольного образования:

- умение адекватно формулировать свою потребность в информации;
 - эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов;
 - перерабатывать информацию и создавать качественно новую;
 - вести индивидуальные информационно-поисковые системы;
 - целенаправленно отбирать и критически оценивать информацию;
 - способность к информационному общению при наличии необходимой компьютерной грамотности;
 - готовность к самообразованию и творческому использованию информации в профессиональной деятельности.
- Перечисленные критерии важны для организации и осуществления образовательного процесса в области компьютерного обучения дошкольников.

Литература

1. Editboard.com: Социальная информатика [сайт] URL: <http://fit2008.mirbb.net/t34-topic> [дата обращения 27.03.2014].
2. Петрова Е.В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество. 2012. Вып. 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/84f004ebcb782acf442579fc0049cd83> [дата обращения 27.03.2014].
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». Российская газета. 2013. 18 декабря.
4. Утенин М.В. Информационная компетентность и мультимедиа: история, перспективы, мнения. Оренбург, 2006.

.....

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет новую книгу



ДЕТСКИЙ САД: ПРОШЛОЕ В НАСТОЯЩЕМ Статьи из первого русского дошкольного журнала

Авторы — Симонович Я.М., Симонович А.С.

В книге представлены статьи для родителей и педагогов из первого русского журнала, посвященного дошкольной педагогике. Воспитание самостоятельности, становление интереса к естественно-научным знаниям, организация работы детского сада во взаимосвязи с воспитанием, общим развитием и живым общением с детьми — все эти проблемы сейчас также актуальны, как и полтора столетия тому назад.

www.tc-sfera.ru

ПОСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИТЕЛЬСТВА РФ

от 15.08.2013 № 706

«Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг»



ФИНАНСЫ И ПРАВО

В соответствии с частью 9 статьи 54 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Правительство Российской Федерации постановляет:

1. Утвердить прилагаемые Правила оказания платных образовательных услуг.

2. Признать утратившими силу:

постановление Правительства Российской Федерации от 5 июля 2001 г. № 505 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2001, № 29, ст. 3016);

постановление Правительства Российской Федерации от 1 апреля 2003 г. № 181 «О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Российской Федерации от 5 июля 2001 г. № 505» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2003, № 14, ст. 1281);

постановление Правительства Российской Федерации от 28 декабря 2005 г. № 815 «О внесении изменений в Правила оказания платных образовательных услуг» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2006, № 1, ст. 156);

постановление Правительства Российской Федерации от 15 сентября 2008 г. № 682 «О внесении изменений в Правила оказания платных образовательных услуг» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2008, № 38, ст. 4317).

3. Настоящее постановление вступает в силу с 1 сентября 2013 г.

Председатель Правительства
Российской Федерации

Д. Медведев



*Утверждены
постановлением Правительства РФ
от 15.08.2013 № 706*

Правила оказания платных образовательных услуг

1. Общие положения

1. Настоящие Правила определяют порядок оказания платных образовательных услуг.

2. Понятия, используемые в настоящих Правилах:

«заказчик» — физическое и (или) юридическое лицо, имеющее намерение заказать либо заказывающее платные образовательные услуги для себя или иных лиц на основании договора;

«исполнитель» — организация, осуществляющая образовательную деятельность и предоставляющая платные образовательные услуги обучающемуся (к организации, осуществляющей образовательную деятельность, приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность);

«недостаток платных образовательных услуг» — несоответствие платных образовательных услуг или обязательным требованиям, предусмотренным законом либо в установленном им порядке, или условиям договора (при их отсутствии или неполноте условий обычно предъявляемым требованиям), или целям, для которых платные образовательные услуги обычно используются, или целям, о которых исполнитель был поставлен в известность заказчиком при заключении договора, в том числе оказания их не в полном объеме, предусмотренном образовательными программами (частью образовательной программы);

«обучающийся» — физическое лицо, осваивающее образовательную программу;

«платные образовательные услуги» — осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об образовании, заключаемым при приеме на обучение (далее — договор);

«существенный недостаток платных образовательных услуг» — неустранимый недостаток, или недостаток, который не может быть устранен без несоразмерных расходов или затрат времени, или выявляется неоднократно, или проявляется вновь после его устранения, или другие подобные недостатки.

3. Платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерально-

го бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов. Средства, полученные исполнителями при оказании таких платных образовательных услуг, возвращаются лицам, оплатившим эти услуги.

4. Организации, осуществляющие образовательную деятельность за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов, вправе осуществлять за счет средств физических и (или) юридических лиц платные образовательные услуги, не предусмотренные установленным государственным или муниципальным заданием либо соглашением о предоставлении субсидии на возмещение затрат, на одинаковых при оказании одних и тех же услуг условиях.

5. Отказ заказчика от предлагаемых ему платных образовательных услуг не может быть причиной изменения объема и условий уже предоставляемых ему исполнителем образовательных услуг.

6. Исполнитель обязан обеспечить заказчику оказание платных образовательных услуг в полном объеме в соответствии с образовательными программами (частью образовательной программы) и условиями договора.

7. Исполнитель вправе снизить стоимость платных образовательных услуг по договору с учетом покрытия недостающей стоимости платных образовательных услуг за счет собственных средств исполнителя, в том числе средств, полученных от приносящей доход деятельности, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц. Основания и порядок снижения стоимости платных образовательных услуг устанавливаются локальным нормативным актом и доводятся до сведения заказчика и (или) обучающегося.

8. Увеличение стоимости платных образовательных услуг после заключения договора не допускается, за исключением увеличения стоимости указанных услуг с учетом уровня инфляции, предусмотренного основными характеристиками федерального бюджета на очередной финансовый год и плановый период.

II. Информация о платных образовательных услугах, порядок заключения договоров

9. Исполнитель обязан до заключения договора и в период его действия предоставлять заказчику достоверную информацию о себе и об оказываемых платных образовательных услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора.

10. Исполнитель обязан довести до заказчика информацию, содержащую сведения о предоставлении платных образовательных услуг в порядке и объеме, которые предусмотрены Законом Рос-

сийской Федерации «О защите прав потребителей» и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

11. Информация, предусмотренная пунктами 9 и 10 настоящих Правил, предоставляется исполнителем в месте фактического осуществления образовательной деятельности, а также в месте нахождения филиала организации, осуществляющей образовательную деятельность.

12. Договор заключается в простой письменной форме и содержит следующие сведения:

а) полное наименование и фирменное наименование (при наличии) исполнителя — юридического лица; фамилия, имя, отчество (при наличии) исполнителя — индивидуального предпринимателя;

б) место нахождения или место жительства исполнителя;

в) наименование или фамилия, имя, отчество (при наличии) заказчика, телефон заказчика;

г) место нахождения или место жительства заказчика;

д) фамилия, имя, отчество (при наличии) представителя исполнителя и (или) заказчика, реквизиты документа, удостоверяющего полномочия представителя исполнителя и (или) заказчика;

е) фамилия, имя, отчество (при наличии) обучающегося, его место жительства, телефон (указывается в случае оказания платных образовательных услуг в пользу обучающегося, не являющегося заказчиком по договору);

ж) права, обязанности и ответственность исполнителя, заказчика и обучающегося;

з) полная стоимость образовательных услуг, порядок их оплаты;

и) сведения о лицензии на осуществление образовательной деятельности (наименование лицензирующего органа, номер и дата регистрации лицензии);

к) вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенного уровня, вида и (или) направленности);

л) форма обучения;

м) сроки освоения образовательной программы (продолжительность обучения);

н) вид документа (при наличии), выдаваемого обучающемуся после успешного освоения им соответствующей образовательной программы (части образовательной программы);

о) порядок изменения и расторжения договора;

п) другие необходимые сведения, связанные со спецификой оказываемых платных образовательных услуг.

13. Договор не может содержать условия, которые ограничивают права лиц, имеющих право на получение образования определен-

ного уровня и направленности и подавших заявление о приеме на обучение (далее — поступающие), и обучающихся или снижают уровень предоставления им гарантий по сравнению с условиями, установленными законодательством Российской Федерации об образовании. Если условия, ограничивающие права поступающих и обучающихся или снижающие уровень предоставления им гарантий, включены в договор, такие условия не подлежат применению.

14. Примерные формы договоров утверждаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

15. Сведения, указанные в договоре, должны соответствовать информации, размещенной на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» на дату заключения договора.

III. Ответственность исполнителя и заказчика

16. За неисполнение либо ненадлежащее исполнение обязательств по договору исполнитель и заказчик несут ответственность, предусмотренную договором и законодательством Российской Федерации.

17. При обнаружении недостатка платных образовательных услуг, в том числе оказания их не в полном объеме, предусмотренном образовательными программами (частью образовательной программы), заказчик вправе по своему выбору потребовать:

- а) безвозмездного оказания образовательных услуг;
- б) соразмерного уменьшения стоимости оказанных платных образовательных услуг;
- в) возмещения понесенных им расходов по устранению недостатков оказанных платных образовательных услуг своими силами или третьими лицами.

18. Заказчик вправе отказаться от исполнения договора и потребовать полного возмещения убытков, если в установленный договором срок недостатки платных образовательных услуг не устранены исполнителем. Заказчик также вправе отказаться от исполнения договора, если им обнаружен существенный недостаток оказанных платных образовательных услуг или иные существенные отступления от условий договора.

19. Если исполнитель нарушил сроки оказания платных образовательных услуг (сроки начала и (или) окончания оказания платных образовательных услуг и (или) промежуточные сроки оказания платной образовательной услуги) либо если во время оказания платных образовательных услуг стало очевидным, что они не будут осуществлены в срок, заказчик вправе по своему выбору:

а) назначить исполнителю новый срок, в течение которого исполнитель должен приступить к оказанию платных образовательных услуг и (или) закончить оказание платных образовательных услуг;

б) поручить оказать платные образовательные услуги третьим лицам за разумную цену и потребовать от исполнителя возмещения понесенных расходов;

в) потребовать уменьшения стоимости платных образовательных услуг;

г) расторгнуть договор.

20. Заказчик вправе потребовать полного возмещения убытков, причиненных ему в связи с нарушением сроков начала и (или) окончания оказания платных образовательных услуг, а также в связи с недостатками платных образовательных услуг.

21. По инициативе исполнителя договор может быть расторгнут в одностороннем порядке в следующем случае:

а) применение к обучающемуся, достигшему возраста 15 лет, отчисления как меры дисциплинарного взыскания;

б) невыполнение обучающимся по профессиональной образовательной программе (части образовательной программы) обязанностей по добросовестному освоению такой образовательной программы (части образовательной программы) и выполнению учебного плана;

в) установление нарушения порядка приема в осуществляющую образовательную деятельность организацию, повлекшего по вине обучающегося его незаконное зачисление в эту образовательную организацию;

г) просрочка оплаты стоимости платных образовательных услуг;

д) невозможность надлежащего исполнения обязательств по оказанию платных образовательных услуг вследствие действий (бездействия) обучающегося.

.....



САНИТАРНО-ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА И НОРМАТИВЫ ДЛЯ ДОО (СанПиН 2.4.1.3049-13, СанПиН 2.4.1.3147-13)

Обложка, 80 с. Формат 60х90/16

В брошюре представлены санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных образовательных организациях (СанПиН 2.4.1.3049-13), и санитарно-эпидемиологические требования к дошкольным группам, размещенным в жилых помещениях жилищного фонда (СанПиН 2.4.1.3147-13). Для руководителей дошкольных образовательных организаций, методистов, работников управления.

www.tc-sfera.ru

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНОГО ДЕТСКОГО САДА



ПЕДАГОГИКА ДОУ



Лихацкая С.В., старший воспитатель
дошкольного отделения № 1 средней
общеобразовательной школы № 629;

Волобуева Л.М., канд. пед. наук, заведующий
кафедрой дошкольной педагогики Московского
педагогического государственного
университета, Москва

Смещение общепедагогических приоритетов в сторону компетентностного подхода к организации методической деятельности позволяет позиционировать методическое сопровождение как наиболее эффективный способ работы методической службы ДОО с семейным детским садом (СДС), являющимся его структурным подразделением. Организация методической деятельности с родителем-воспитателем СДС более всего соотносится с понятием «методическое сопровождение», так как каждый СДС имеет определенные особенности. Методическая деятельность по отношению к воспитателю должна строиться не только в соответствии с годовыми задачами детского сада, но и с учетом профессионально-педагогических особенностей каждого воспитателя СДС и неповторимым укладом конкретной семьи.

По отношению к СДС методическое сопровождение можно определить как специально организованное систематическое и непрерывное взаимодействие на разных уровнях специалистов методической службы и воспитателя, направленное на оказание помощи воспитателю СДС в выборе путей разрешения актуальных проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности, с учетом личностных и профессиональных качеств педагога, а также на развитие каждого участника сопровождения за счет взаимообогащения опытом.

Организацию методического сопровождения СДС можно рассматривать как помощь воспитателю в проектировании и реализации индивидуального маршрута профессиональной деятельности, направленного на разрешение конкретной проблемной ситуации, где индивидуальный маршрут рассматривается как временная последовательность действий в рамках профессиональной деятельности, имеющих целью решение возникающих педагогических задач, саморазвитие педагога и повышение уровня профессиональной компетентности [4].

Анализ теоретических источников, результатов научных исследований позволил подойти к построению теоретической модели методического сопровождения СДС.

Проблема моделирования в психолого-педагогической деятельности рассматривалась в работах Н.А. Лупановой, В.В. Краевского, Л.А. Ненашевой. Данные авторы в наиболее общем виде рассматривают модель как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. В основе моделирования, с их точки зрения, лежит соответствие между исследуемым предметом (оригиналом) и его моделью [2].

В исследованиях моделирование рассматривается как высшая и особая форма наглядности. Оно помогает систематизи-

ровать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывает пути их более целостного описания, помогает увидеть полные связи между компонентами, открывает возможности для создания целостных классификаций. Моделирование позволяет не только сделать наглядными изучение, освоение, но и глубже раскрыть сущность изучаемого явления.

Основными субъектами модели методического сопровождения СДС выступают методическая служба, состоящая из старшего воспитателя и других специалистов, и родитель-воспитатель СДС. Необходимо отметить важную роль взаимодействия на всех этапах функционирования модели.

Главная цель методического сопровождения — создание в структурном подразделении СДС необходимых организационно-педагогических условий для обеспечения выполнения общеобразовательной программы в рамках разновозрастной группы с учетом отсутствия профильного образования у воспитателя данной группы, а также повышение профессионального мастерства педагога и эффективности воспитательно-образовательной работы. Для выполнения этой цели перед методической службой стоят следующие задачи:

— помочь воспитателю СДС выявить затруднения в профессиональной деятельности;

- помочь в выборе форм и средств, направленных на их преодоление;
- контролировать процесс и вносить предложения по решению возникающих в процессе профессиональной деятельности ситуаций;
- стимулировать рост профессиональных умений и навыков, а вместе с этим и качества образовательного процесса.

Ведущие функции методической деятельности, осуществляющей с позиций сопровождения (О.С. Анисимов, О.Г. Егоров, В.П. Ларина, Т.А. Сергеева), — планово-прогностическая, контрольно-диагностическая, технологическая, регулятивно-коррекционная, информационная.

Планово-прогностическая функция направлена на выбор идеальных и реальных целей, а также на разработку программы по их достижению. Системный подход к прогнозированию и планированию обеспечивает сочетание перспективного прогнозирования и текущего планирования.

Контрольно-диагностическая — занимает особое место в деятельности методической службы и реализуется по отношению к педагогам. Организация контроля позволяет определить соответствие функционирования и развития методической деятельности учреждения. Чаще всего эта функция осуществляется при помощи регулярных посе-

щений куратором и методистом занятий СДС, анкетирования воспитателей для выявления трудностей и проблем, возникающих в процессе работы, диагностики и беседы с воспитанниками в целях определения качества ведения учебно-воспитательной деятельности.

Технологическая — ориентирует методическое сопровождение на управление внедрением в образовательный процесс передовых информационных, психологических, воспитательных и педагогических технологий. Она опирается на проведение открытых мероприятий для воспитателей СДС, обеспечение педагогам дистантного повышения квалификации в соответствии со спецификой функционирования СДС.

Регулятивно-коррекционная — обеспечивает оперативную помощь педагогам со стороны методических служб, а также регулирование и коррекцию педагогической деятельности. Она тесно связана с контрольно-диагностической и информационной, поскольку для ее осуществления необходимо выявить профессиональные проблемы педагога и преобразовать информацию, сделав ее доступной, легкой для понимания и внедрения в практику.

Учитывая особенности СДС, большую роль играет *информационная* функция, так как не все воспитатели имеют педагогическое образование, и существует

необходимость доведения до них информации в доступном формате.

Для упрощения планирования непосредственной образовательной деятельности воспитателям семейных садов предлагаются готовые циклы занятий для разновозрастных групп, организуются мастер-классы, семинары-практикумы, консультации и т.д.

Цели методического сопровождения воспитателей СДС связаны с их потребностями, а также с профессиональными трудностями и проблемами, возникающими у педагогов в условиях повседневной деятельности.

Важную роль играют также особенности той организации, в которой работает педагог. К подобной специфике можно отнести направленность групп ДОО, программно-методическое обеспечение, особенности педагогического коллектива, вариативность запросов родителей, актуальные, приоритетные задачи работы детского сада.

При организации методического сопровождения субъектам взаимодействия важно руководствоваться следующими общепедагогическими принципами [1]:

— *приоритета гуманистических педагогических ценностей* (выдвигает на первый план индивида, человеческую личность как самоценный субъект). Причем все субъекты

методического сопровождения рассматриваются в контексте непрерывного педагогического образования;

— *открытости межличностных отношений* (ставит во главу угла искренность и ответственность во взаимодействии сопровождаемого и сопровождающего, что является основным условием возникновения взаимопонимания между субъектами взаимодействия);

— *расширения сферы самосознания* (определяет в качестве главного условия осознание педагогом своих внутренних потенциальных возможностей, необходимых для решения появившейся проблемы);

— *активизации субъект-субъектного взаимодействия* (тесно связан с открытостью взаимоотношений и подразумевает наличие двусторонней связи между субъектами);

— *приоритета интересов сопровождаемого* (ориентирует систему методического сопровождения на решение в первую очередь профессиональных трудностей воспитателя СДС с максимальной пользой для него);

— *непрерывности сопровождения* (гарантирует воспитателю СДС непрерывную помощь и поддержку в решении проблемы со стороны специалистов ДОО);

— *реализации маршрута индивидуальной педагогической деятельности* (обеспечива-

ет воспитателю СДС свободу при выборе и решении профессионально-педагогических проблем и предполагает рекомендательный характер советов сопровождающего). Как результат повышаются самостоятельность и ответственность педагога за решение конкретной проблемы.

При рассмотрении главных особенностей методического сопровождения одним из важных моментов выступает выявление основных этапов его организации. По аналогии с процессом методического сопровождения воспитателя, предложенным В.А. Новицкой, методическое сопровождение родителей может включать несколько *этапов* [3].

Аналитический:

- анализ потребностей воспитателя СДС и возможностей методической службы;
- формирование образа системы методического сопровождения (совместное определение целей и задач).

На *аналитическом* этапе воспитатель СДС совместно со специалистами, включенными в методическую службу ДОО, анализируют профессиональную деятельность педагога и выявляют проблемы, с которыми он сталкивается в процессе решения рабочих задач. При помощи анализа и самоанализа выявляются причины возникновения подобных ситуаций. Совместное обсуждение должно быть направлено на поиск воз-

можных путей устранения проблемы.

Конструктивный:

- прогноз возможностей взаимодействия субъектов методического сопровождения и согласование условий осуществления процесса;
- совместное определение тактики методического сопровождения (форм, методов и средств) и основных направлений работы.

На *конструктивном* этапе проводится прогнозирование ожидаемых результатов того или иного варианта действий. Окончательный выбор формы и методов решения проблемной ситуации должен принадлежать сопровождаемому, т.е. воспитателю СДС. Сопровождающему отводится роль консультанта.

Организационный:

- разработка плана взаимодействия субъектов методического сопровождения (циклограммы, графики посещений, перспективный план совместной работы);
- определение частоты и периодичности консультативных и контрольных мероприятий;
- выявление приоритетных направлений в реализации модели методического сопровождения.

Организационный этап подразумевает совместное составление подробного плана мероприятий, направленных на решение проблемы. Со стороны сопровождающего требуется

подробно разъяснить суть тех или иных методов, приемов и форм работы для того, чтобы педагог СДС мог подобрать средства, более полно отвечающие выбранным формам и методам решения проблемной ситуации.

Деятельностный:

- функционирование модели;
- внесение актуальных изменений и дополнений.

На этапе *реализации (деятельностном)* старший воспитатель оказывает систематическую помощь и поддержку воспитателю СДС (в особенности на начальном этапе) с учетом регулятивно-коррекционной функции. На данном этапе важно гибко направлять и поддерживать деятельность воспитателя СДС с учетом реально возникающей рабочей ситуации и возможности появления неучтенных ранее обстоятельств.

Экспертный: оценка эффективности модели методического сопровождения с точки зрения специалистов ДОО и воспитателя СДС.

Экспертный этап направлен на диагностику и самодиагностику с целью выявления эффективности предпринятых мер. Здесь, как и на предыдущих этапах, необходимо обратить внимание на равноправие сопровождаемого и сопровождающего, а также важную роль самооценки и рефлексии.

Основные методы на всех этапах — методическая помощь

и поддержка. Методическая помощь рассматривается нами как участие в обучении. Она учитывает уровень знаний, умений, мотивированность воспитателя СДС.

Главная цель оказания методической помощи — открыть новые варианты решения профессиональных проблем. Под методической поддержкой мы понимаем деятельность специалиста методической службы, обеспечивающую оптимальные условия для индивидуального профессионального развития и саморазвития воспитателя СДС, в основе которой лежит тщательный анализ его личностных и профессиональных особенностей.

Решение задач на каждом этапе с учетом вышеперечисленных принципов, а также специфики СДС, обеспечивается следующими *средствами*: консультированием, наставничеством, методическим руководством, методическим обеспечением.

Методическое обеспечение направлено на создание разнообразных видов методической продукции, оказание методической помощи воспитателю СДС, выявление, изучение, обобщение, формирование и распространение передового педагогического опыта. Методически обеспечить воспитателя СДС — значит грамотно помочь найти выход из конкретной ситуации, познакомить с необходимой ли-

тературой, предоставить обоснованные ответы на возникающие вопросы, связанные с организацией и осуществлением профессиональной деятельности.

Различные виды *консультаций* помогают воспитателю СДС получить оперативную информацию о способах разрешения конкретной педагогической задачи. Они могут носить разный характер.

Тематическая консультация раскрывает определенный вопрос, позволяет воспитателю спланировать серию занятий, разносторонне рассмотреть определенную тему на основе интеграции образовательных областей. Такие консультации включаются в программу обучающихся семинаров и осуществляются как в коллективной (на общих собраниях педагогов ДОО), так и в групповой (для воспитателей СДС данного ДОО, в ходе работы стажировочной площадки, начинающих воспитателей СДС и др.) форме.

Текущая консультация часто проводится по инициативе воспитателя семейного детского сада по различным вопросам, возникающим в ходе профессиональной деятельности. Такой консультации свойственны групповая (по коллективному запросу воспитателей СДС) и индивидуальная формы проведения.

В работе с воспитателями СДС широко используется *наставничество* (курирование).

Это индивидуальная форма работы, наиболее полно соответствующая принципам сопровождения. В процессе курирования специалист методической службы подводит воспитателя СДС к осуществлению проблемного самоанализа, анализа процесса и условий профессиональной деятельности, выполнения образовательных программ и т.д.

Методическое обучение в деятельности СДС может существовать в разных формах. Отчеты и доклады воспитателя СДС на Совете педагогов о полученных знаниях и разработанных темах показывают результаты такого обучения.

Групповой формой можно называть получение профессиональных навыков и умений в процессе участия в мастер-классах, работе круглых столов, педагогических мастерских, проблемных семинаров, дискуссионных клубов.

К индивидуальной форме относится организация самообразования педагогов СДС путем подбора методической литературы, организации посещения занятий стажировочной площадки и дистантных курсов.

Важный аспект в вопросе организации методического сопровождения СДС — подготовка старшего воспитателя, руководителя структурного подразделения, куратора СДС к такой работе. Множественность задач, вариативность и гибкость современной системы образова-

ния выдвигают новые требования к профессиональным знаниям и компетенциям данных специалистов.

На основе анализа работ Е.И. Казаковой, И.В. Серебряковой, Л.Г. Тариты можно определить в качестве особого условия организации процесса сопровождения СДС систематическую подготовку специалистов службы сопровождения. В исследованиях данных авторов подчеркивается необходимость создания системы «сопровождения сопровождающих».

Исходя из того что сопровождение основывается на взаимодействии, диалогичности, становится ясной необходимость в получении сопровождающими практического опыта, который можно приобрести только путем их активного включения в ситуацию, где каждому субъекту службы сопровождения тоже будет оказана необходимая профессиональная помощь и поддержка. Значимость подобной подготовки сопровождающих возрастает, поскольку в процессе организации методического сопровождения в условиях конкретного ДОО или структурного подразделения на уровне методической службы происходит обмен опытом взаимодействия, практическими навыками, что позволяет на основе анализа и сравнения грамотно построить процесс сопровождения других людей.

Предлагаемая модель методического сопровождения может быть реализована при различных видах дошкольного семейного образования: семейных группах, домашних детских садах, а также использована при оказании методической помощи родителям, самостоятельно осуществляемым дошкольное образование своего ребенка. Составляющие модель компоненты могут быть уточнены и дополнены в зависимости от приоритетных направлений в каждом конкретном случае.

Литература

1. *Атмахова Л.Н.* Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
2. *Лупанова Н.А.* Формирование профессионально значимых умений студентов в условиях информатизации образовательного пространства // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2009. № 16.
3. *Новицкая В.А.* Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного ДОУ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
4. *Петрова Л.И.* Методическое сопровождение инновационной деятельности учреждений среднего профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богданова В.В., канд. пед. наук, доцент кафедры
эстетического воспитания детей дошкольного
возраста Московского педагогического
государственного университета, Москва

В современном обществе происходят значительные перемены, связанные с возрастающей ролью средств визуальной коммуникации, где динамические изображения в процентном соотношении доминируют над статичными. Восприятие последовательности смены картин у детей и взрослых, синтез звуковых и зрительных образов в рекламе, мультимедийной продукции, доступность портативных мониторов на улицах городов, в транспорте, общественных местах становятся привычными, в результате чего у детей развивается способность к образному мышлению, воображению. Однако затрудняется восприятие объяснений на слух и умение сосредоточенно наблюдать и анализировать неподвижные объекты, в частности произведения изобразительного искусства.

Педагогам необходимо не только знание особенностей условий формирования визуаль-

ной культуры дошкольников, но и овладение ею еще в процессе обучения в вузе. Особенно это важно для тех, кто готовится к работе по художественно-эстетическому развитию детей.

Понятие «визуальная культура» появилось сравнительно недавно и стало актуальным в связи с заметными изменениями в условиях формирования интеллектуальных способностей детей и подростков в современных мегаполисах. По мнению исследователей, визуальная культура — это особенный вид эстетического взаимодействия человека с художественными образами пространственных видов искусств, текста, мультимедийной продукции, состоящей из трех взаимосвязанных процессов: восприятие визуальной информации, выражение личностной оценки, создание выразительных визуальных образов, являющихся результатом эмоционального отклика на полученные впечатления.

Визуальная культура — часть художественной культуры со сходной структурой и отличительными особенностями. Развитие художественной культуры будущего педагога — многогранная и многоаспектная проблема. Отдельные вопросы затрагивались в публикациях и диссертационных исследованиях Е.В. Бондаревской, В.М. Быстрова, И.Ф. Исаева, Н.И. Лифинцевой, А.В. Репринцева, В.А. Сластенина, А.Н. Ходусова. Различным проблемам специальной подготовки учителя изобразительного искусства посвящены исследования В.П. Зинченко, Н.Н. Ростовцева, Н.К. Шабанова, Е.В. Шорохова.

Ведущим показателем художественного развития студентов выступают их художественные потребности. По материалам современных исследований (О.В. Будникова, М.Б. Гловов и др.) выявлено, что потребность студентов в искусстве в структуре их основных потребностей значительна и на протяжении всего периода учебы в вузе остается стабильной. Практически не изменяется и прагматическая потребность в искусстве. Так, одинаковое количество первокурсников и выпускников (соответственно 33,9 и 33,2%) указало на то, что искусство оказывает им помощь в учебе и личной жизни. В то же время среди первокурсников оказалось на 3,5% больше тех, кто признает по-

мощь искусства в учебе, а среди выпускников — на 3,0% больше отметивших значение искусства для решения проблем их личной жизни [2].

Одна из важнейших художественных потребностей — изобразительное творчество, относящееся не к врожденным способностям, а к повседневному способу действия потребностно-мотивационной сферы личности, в основе которой заложены приоритет ценностных ориентаций, способность к саморазвитию, самоактуализации, эмпатии, рефлексии, конструктивности, оригинальному, творческому подходу к решению профессиональных проблем будущих специалистов социально-культурной деятельности.

Критериями развития художественной культуры будущих педагогов выступают:

- широкая эрудиция в области теории и истории искусства;
- эстетическое, ценностное отношение к продуктам детского изобразительного творчества и своим собственным;
- стремление сформировать индивидуальный творческий стиль педагогической деятельности.

К педагогическим условиям формирования художественной культуры студентов относятся:

- установление интегративных связей между культурологическими, технологическими, художественными дисциплинами и дисциплинами психо-

- лого-педагогической направленности;
- ознакомление с методикой развития изобразительного творчества дошкольников;
- выявление субъективного культурологического опыта студентов;
- творческие формы обучения;
- активизация эмоционального отношения будущего педагога к процессу педагогической деятельности;
- реализация индивидуально-творческого подхода;
- вовлечение студентов в активную художественную деятельность (участие в выставках, анализ и интерпретация произведений изобразительного искусства и продуктов детского творчества).

Затронем проблему визуальной культуры как части художественного развития современных студентов педагогических вузов. Ситуация по изменению приоритета передачи информации с вербального способа на визуальный во второй половине XX в. описывается в искусствоведческой литературе как дополнение к познанию путем активизации абстрактно-логического мышления, однако отмечается, что принципиальное различие состоит в природе носителей информации в каждой из познавательных (когнитивных) систем: для зрения — это образы, а для абстрактно-логического мышления — конвенциональные для культурного сообщества зна-

ки. Следовательно, механизмы поступления информации разнятся. Визуальная культура представляет собой систему эстетического взаимодействия человека с художественными образами, включающую восприятие визуальной информации, личностную оценку увиденного, создание выразительных визуальных образов. Такое определение в своей работе дает О.В. Мехоношина [3]. Оно отражает модель эстетического освоения мира, описанную Ю.В. Боровым еще в середине прошлого столетия [1] и включающую аналогичные компоненты: художественное восприятие, художественное произведение и художественно-творческую деятельность.

Причиной смены базовой модальности восприятия выступает стремительное развитие визуальных средств коммуникации (телевидение, реклама, информационные технологии). Восприятие движущихся изображений, последовательной смены картин привлекают непроизвольное внимание, в результате чего развивается способность к образному мышлению, но затрудняется восприятие объяснений на слух. Также ослабляется концентрация произвольного внимания из-за быстрой смены кадров и мизансцен, ослабляется способность к разглядыванию статичного объекта.

Современные студенты, ориентированные на визуальный

способ получения информации, хорошо воспринимают схемы и модели, и когда инструкция (информация) совпадает с их ведущей модальностью (визуальной), они прекрасно справляются и хорошо запоминают новый материал. Визуальная культура, являясь частной областью понятия «культура», развивает способности восприятия визуальных образов, умение их анализировать, представлять, создавать на основе этого собственные художественные представления. Опираясь на этот факт, необходимо тщательно соблюдать принципы отбора произведений искусства с целью развития визуальной культуры, их классификации и фрагментации для обогащения представлений и развития эрудиции.

На основе теоретического анализа культурологических исследований выявлены закономерности развития визуальной культуры студентов педагогических вузов:

- появление интереса и мотивации, накопление опыта восприятия произведений искусства с последующим анализом, цель которого — использование образцов мировой художественной культуры в педагогической работе в ДОО;
- накопление визуальной и вербальной информации с позиции аксиологического анализа, отбора содержания, близкого по эмоциональному,

эстетическому и сюжетному наполнению;

- анализ пластических, конструктивных, семантических характеристик, элементарный опыт искусствоведческого анализа произведений искусства;
- художественный замысел, появляющийся в результате эмоционального отклика на полученные впечатления, поиск способов и форм самовыражения, освоение технических приемов создания изображения с целью получения эмоционально значимого произведения;
- трансформация существующих визуальных форм в продуктивной творческой деятельности, их адаптация, поиск нового и использование комбинаторного и воссоздающего воображения для создания неповторимого произведения;
- обобщение полученной в ходе практической деятельности информации о механизмах воздействия на эмоционально-ценностную сферу личности тех или иных видов пространственных искусств и построение личностно-ориентированной аксиологической модели изобразительного искусства в рамках объема изучаемого материала.

Психолого-педагогическими условиями развития визуальной культуры будущих педагогов выступают:

- формирование ценностного отношения и мотивации к творческой деятельности (визуализация эмоций, отношений и настроения при помощи цвета, формы, линии);
- диалог, взаимодействие и общение (средствами произведений искусства на темы, затрагивающие интересы и потребности студентов, элементы арт-терапии);
- интеграция содержания обучения, направленного на развитие восприятия, памяти, мышления, воображения;
- привлечение других дисциплин и видов искусства для воплощения идеи;
- продуктивная творческая деятельность и ее оценка.

Все это обеспечивает полноценное восприятие визуальных

образов, умение их анализировать, интерпретировать, оценивать, сопоставлять, представлять, создавать на этой основе новые художественные образы, что поможет в дальнейшем творческим проявлениям в работе с детьми.

Литература

1. Боров Ю.В. Эстетика: Учебник для вузов. М., 2002.
2. Глов М.Б. Массовая культура и художественное развитие студентов // Российская массовая культура конца XX века. Матлы круглого стола. СПб., 2001.
3. Мехоношина О.В. Развитие визуальной культуры студентов художественно-педагогических специальностей при изучении искусства шрифта: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ТЦ СФЕРА» ПРЕДСТАВЛЯЕТ НОВЫЕ КНИГИ



В ПОМОЩЬ СТАРШЕМУ ВОСПИТАТЕЛЮ

Книга 1: Планирование и контроль

Книга 2: Диагностика, предметно-пространственная среда

Автор — Цквитария Т.А.

Методическое пособие содержит материалы по организации педагогического процесса ДОО, ориентированные на ФГОС ДО. В первой книге представлены разработки годовых планов, проблемно-ориентированные анализы работы ДОО за год, примеры тематического и календарного планирования образовательного процесса, варианты проведения тематического контроля.

Во второй книге представлены разделы по диагностической работе. Публикуются в помощь молодым специалистам (старшим воспитателям) и могут послужить основой для составления подобных документов в других образовательных организациях в соответствии со спецификой их работы.

www.tc-sfera.ru

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА

Струнина А.А., канд. пед. наук, доцент кафедры
дошкольной педагогики Московского педагогического
государственного университета, Москва

Сегодня можно говорить о возникновении острой потребности во внедрении интерактивных методов в образовании на всех его уровнях. Современные условия, определяемые новыми образовательными стандартами и развитием информационно-коммуникативных средств, предполагают модернизацию содержания и структуры всех сфер образования. Все его уровни перешли на компетентностный подход. Специфику такого подхода определяют: личностный компонент, жизненность, практичность, деятельностьность, субъектность, мотивационность приобретаемых знаний, сознательность и активность учащихся.

В связи с этими на первый план выходят методы интерактивного обучения, предполагающие самостоятельный поиск информации в процессе взаимодействия субъектов обучения и творческую обработку сведений, инициативность и доминирование активности обучаемых над активностью педагога, большое разнообразие их деятельности.

Интерактивное обучение имеет широкий спектр применения в работе с персоналом ДОО. Руководители детского сада могут использовать все разнообразие интерактивных методов в методической деятельности, эффективно применять их и в работе с родителями.

Современному педагогу необходимо ориентироваться в разнообразных актуальных концепциях и педагогических технологиях, творчески выбирая, komponуя их и создавая собственные. В своей работе он должен уметь применять инновационные методы, формы, средства обучения.

Интерактивное обучение, в первую очередь, осуществляется в диалогическом взаимодействии участников друг с другом. Оно содействует творческому овладению знаниями, способствует эффективному усвоению информации, так как знания присваиваются, самостоятельно приобретаются в процессе активного взаимодействия, содержат личностный вклад каждого участника процесса обучения. А также разви-

ваются различные характеристики коммуникативной компетенции, сотрудничество, доверие, толерантность, эмпатия, рефлексия, формируются умения и навыки взаимодействия.

Чтобы осуществить интерактивное обучение сотрудников детского сада, организатору необходимо создать комфортную атмосферу, в которой будет отведено место для интеллектуальной и эмоциональной рефлексии участников. Воспитатели должны чувствовать, что их принимают, поддерживают, уважают и испытывают искреннюю заинтересованность в их развитии.

Руководителю необходимо показать участникам, что он не контролирующая, подчиняющая и дисциплинирующая инстанция, не транслятор и источник готовых знаний, а равноправный участник учебного взаимодействия.

Какие же существуют методы интерактивного обучения педагогических кадров? Сегодня широко известны и распространены разнообразные тренинги, деловые, ролевые игры, дискуссии, проектные методы, кейс-методы.

В данной статье хотелось бы остановиться на особенностях применения в работе с педагогами методов мозгового штурма и «Шести шляп мышления» и проиллюстрировать их применение примерными сценариями.

Зачастую мы называем мозговым штурмом оперативные совещания по проблемным вопро-

сам. Однако для осуществления настоящего мозгового штурма необходимо соблюдение методики его организации.

Несмотря на то что метод имеет достаточно давнюю историю (его происхождение берет начало еще с 30-х гг. XX в.), он популярен и эффективен сегодня для решения творческих задач. Часто наше мышление работает по аналогии, идет по привычному, многократно проверенному, безопасному пути. У взрослых людей существуют социальные и профессиональные фильтры, которые не дают развиваться неожиданным, оригинальным идеям. К тому же присутствует страх критики, боязнь, что идеи окажутся смешными, слишком смелыми. Все это блокирует творчество. Однако в проблемных ситуациях, которыми изобилует работа в детском саду, решение лежит за пределами обычных представлений.

Основная идея мозгового штурма — отделение процесса генерации идей от их критики, полный запрет на критику на этапе генерации идей [2]. Методика организации мозгового штурма предполагает несколько этапов. На первом необходимо настроить участников на творческую работу. Разминка должна длиться не более 10 мин и включать в себя вопросы, не касающиеся напрямую темы мозгового штурма. Можно применять творческие задания. На данном этапе важна динамич-

ность. Если участник затрудняется сразу дать ответ, организатор должен сам ответить или передать слово другому участнику.

Основной этап мозгового штурма — генерация идей. Участники выдвигают решения поставленной проблемы, причем чем больше идей, тем лучше. Приветствуются любые идеи, даже самые нереальные и фантастические. Руководителю важно следить, чтобы не нарушалось основное правило мозгового штурма, не было никакой критики предложений на этом этапе. Опыт применения данного метода позволяет констатировать, что педагогам очень трудно отказаться от оценочных суждений. Это делает применение мозгового штурма достаточно сложным для организатора, однако позволяет педагогам отказаться от стереотипности мышления. Важно еще отметить, что мозговой штурм — это не совещание, когда слово предоставляется участникам в порядке очереди. Говорить об успехе мозгового штурма можно, когда, наоборот, участники начинают выкрикивать идеи, развивать решения, даже перебивать друг друга. Это свидетельствует о том, что творческая энергия освободилась от блокирующих «оков».

На следующем этапе происходят группировка, отбор, ранжирование, оценка идей. Критика разрешена, но важно постараться в каждой идее найти рацио-

нальное зерно. Необходимо определить критерии, по которым будут оцениваться идеи. Оценку проводят эксперты, выбираемые из числа участников заранее, или формируемые из представителей подгрупп после этапа генерации. В зависимости от численного состава участников оценку идей можно проводить и всем коллективом.

По результатам обсуждения оглашаются результаты: общее количество идей, называются лучшие из них, принимается решение о внедрении идей в практику работы детского сада. После этого руководитель должен оценить работу группы, отметить моменты творческой активности, проанализировать, как проходил мозговой штурм. Как для всех интерактивных методов, для мозгового штурма важен этап рефлексии. Участникам необходимо проанализировать эффективность и продуктивность проведенного мероприятия, свои ощущения от участия в процессе обсуждения.

КАК ПРИВЛЕЧЬ РОДИТЕЛЕЙ К АКТИВНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПЕДАГОГАМИ ДЕТСКОГО САДА (мозговой штурм)

Организационный этап

Создание подгрупп (от 4 до 10 педагогов в каждой). Распределение ролей в подгруппе: генераторы, эксперты, секретарь (фиксирует все идеи без исклю-

чения). Оглашение правил мозгового штурма: на этапе генерации идеи не критикуются, а фиксируются; могут подаваться без основания; допускается выдвижение заведомо нереальных, шутливых, фантастических идей.

Постановка проблемы

Ведущий оглашает проблему: «Как привлечь родителей к активному взаимодействию с педагогами детского сада».

Разминка

Всем педагогам предлагается быстро придумать способ нестандартного применения шариковой ручки.

Этап генерации идей

Работа в подгруппах по созданию способов привлечения родителей к взаимодействию с садом.

Этап «Работа экспертов»

Отбор экспертами лучших идей из представленных подгруппами по привлечению родителей к взаимодействию с детским садом. Критерии: продуктивность идеи, возможность ее применения в ближайшее время и без дополнительных исследований и затрат.

Этап «Совместное обсуждение»

Оглашение экспертами результатов. Всеобщее обсуждение вариантов применения данных идей в реальной работе с родителями.

Этап «Отчет о результатах»

Анализ руководителем хода мозгового штурма, анализ каждым педагогом эффективности данного метода для решения поставленной проблемы.

Рефлексия «Одним словом»

Инструкция: выразить мнение о своем участии в мозговом штурме одним словом.

Существуют и другие, не столь популярные в практике работы с педагогическим коллективом, интерактивные методы. Например, метод «Шесть шляп мышления», разработанный английским писателем, психологом и специалистом в области творческого мышления Э. де Боно [1]. Метод шести шляп хорошо применим для оценки необычных и инновационных идей, когда важно учесть любое мнение и рассмотреть ситуацию с разных позиций. Суть данного метода в концепции параллельного мышления: реактивного и осознанного.

В сознании факты и эмоции, субъективная оценка и творческие планы зачастую смешиваются. Метод шести шляп помогает научиться осознанному мышлению, отделить логику от эмоций, желаемое от действительного, домыслы от реальности.

«Надевая» шляпу того или иного цвета, педагог приобретает возможность взглянуть на проблему по-иному, направить

свои мысли произвольно по нужному пути, отвлечься от привычного способа мышления.

Шляпа определенного цвета предполагает, что человек играет соответствующую роль. *Белая шляпа* — область фактов, без эмоций и субъективных оценок. Участник в белой шляпе должен четко разграничить, что является фактом, а что собственной интерпретацией факта. В изложении фактов обязательно соблюдается полная бесстрастность и объективность.

Желтая шляпа олицетворяет позитивное мышление. Педагог, получивший роль представителя желтой шляпы, должен выделить в рассматриваемом явлении позитивные стороны и аргументировать их позитивность. Стараться взглянуть на предложенную проблему оптимистично, выделить в ней конструктив.

Черная шляпа противоположность желтой. Участнику необходимо выделить в рассматриваемом вопросе противоречия, недостатки, негатив, проблемы. Дело представителя черной шляпы — указать на то, что не сработает, предупредить о возможной опасности. Именно в этом и заключается польза от занимаемой им позиции для решения заявленной проблемы.

Красная шляпа — эмоциональная сфера. Эмоции — важная часть мыслительного процесса. Представителям красной шляпы нужно связать измене-

ния собственного эмоционального состояния с теми или иными моментами рассматриваемого явления. Рассмотрение ситуации с помощью красной шляпы дает возможность участникам ознакомиться с чувствами других.

Зеленая шляпа — творческое мышление. Предполагает рассмотрение явления в новой ситуации, иной модификации, нахождение новых граней в изучаемом материале. Зеленая шляпа олицетворяет творческий настрой ее представителя. Педагог в зеленой шляпе должен заняться поиском альтернатив, постараться выйти за рамки привычных решений, стереотипов.

Синяя шляпа — философская, обобщающая роль. Необходимо сделать выводы, обобщить собранный материал. В обязанности представителя синей шляпы входит управление работой участников в других шляпах, направление хода дискуссии, определение последовательности действий участников, подведение итогов достигнутого и определение направлений дальнейшего развития решений.

Каждую ролевую позицию участник может принимать индивидуально, но также возникает вариант, когда несколько человек могут быть представителями той или иной шляпы и принимать решения в процессе взаимодействия в подгруппах.

СЦЕНАРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА «ШЕСТЬ ШЛЯП МЫШЛЕНИЯ»

Организационный этап

Создание подгрупп (до 5 чел. в каждой). Жеребьевка (участники, не глядя, вытягивают макет шляпы. Например, вынимают шляпы из непрозрачного мешка). Демонстрация на экране значения шляп, рассказ организатора о задачах представителей каждой шляпы.

Постановка проблемы

Ведущий оглашает педагогическую ситуацию: «Родители постоянно приводят ребенка в детский сад на час позже времени приема детей. Как объяснить родителям важность соблюдения режимных моментов в детском саду?».

Работа в подгруппах

Участники в подгруппе рассматривают ситуацию с позиции полученной шляпы. Формулируют позицию подгруппы.

Выступление представителей белой шляпы

Представители подгруппы высказывают факты, известные в данной проблеме.

Выступление представителей желтой шляпы

Выделение позитивных моментов в данной ситуации.

Выступление представителей красной шляпы

Рассказ об эмоциях участников подгруппы в соответствии с заявленной ситуацией.

Выступление представителей зеленой шляпы

Презентация нестандартного, творческого решения ситуации.

Выступление представителей черной шляпы

Выделение представителями подгруппы проблем, негативных последствий данной ситуации и предложенных решений.

Выступление представителей синей шляпы

Подведение итогов высказываний других шляп. Руководство дискуссией. Поиск возможностей применения решений в практике работы детского сада.

Этап «Полемика шляп»

Дискуссия между представителями шляп с сохранением ролевых позиций.

Этап «Отчет о результатах»

Анализ руководителем процесса обсуждения.

Рефлексия «Ответы на вопросы»

Инструкция: каждому участнику задаются вопросы: «Что вы получили от сегодняшнего общения?», «Полезен ли данный метод для практической работы?», «Что можно было бы изменить в организации и проведении метода “Шесть шляп»

мышления»?», «Что вы ждете от предстоящих встреч?»

Систематическое применение представленных методов позволит сформировать у педагогов детского сада привычку к работе в интерактивном режиме, стремление к самостоятельному поиску решений, взаимодействию с коллегами и критическому взгляду на проблемы практической работы. Сформирует толе-

рантность к разным позициям и точкам зрения, а также даст инструментарий для применения интерактивных методов в работе с детьми и родителями.

Литература

1. Де Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб., 2000.
2. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Пер. с англ. М., 1986.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОО

Толкачева Г.Н., канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета;

Берсеньева Л.А., воспитатель дошкольного отделения № 3 ГБОУ СОШ № 998, Москва

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в настоящее время проблема взаимодействия педагогов и родителей детей группы раннего возраста при адаптации к детскому саду может быть успешно решена на основе единых подходов к планированию совместной деятельности, выбору показателей результативнос-

ти работы, единой методологической, организационно-структурной и методической основы.

Основная цель взаимодействия ДОО с семьей — создание в детском саду необходимых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольни-

ка, повышение компетентности родителей в области воспитания. В основе взаимодействия семьи и ДОО лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, все остальные институты социализации призваны помочь, поддержать, направить их воспитательную деятельность. Каждый педагог понимает ценность достижения доверительных, партнерских отношений с родителями воспитанников, установление диалога с семьей. Е.П. Арнаутова отмечает, что диалог педагога с родителями — это личностно-равноправное общение, совместное приобретение опыта [1].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что на сегодняшний день отношения между участниками образовательного процесса во многом сохраняют традиционный субъект-объектный характер, когда ребенок выполняет пассивную роль объекта педагогического воздействия, а его родители фактически исключены из педагогического процесса. Устранить сложившуюся ситуацию мы попытались в своей работе, цель которой — теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия взаимодействия педагогов и родителей в период адаптации детей раннего возраста к детскому саду. При организации исследования мы исходили из предположения о том, что взаимодействие педа-

гогов и родителей в период адаптации детей в группе обеспечивается при соблюдении следующих условий:

- повышение компетентности родителей в области воспитания детей;
- включение семьи как партнера и активного субъекта в образовательную среду ДОО;
- использование разнообразных форм общения с родителями.

В эмпирическом исследовании принимали участие 24 ребенка, 24 семьи детей раннего возраста и 4 воспитателя. Возраст детей на момент начала эксперимента колебался от 1 года 6 мес. до 2 лет 8 мес. Из них 12 детей составили экспериментальную группу и 12 — контрольную.

На констатирующем этапе эксперимента выявлялся уровень готовности детей к посещению ДОО, устанавливался контакт с родителями, готовыми к взаимодействию и сотрудничеству.

На подготовительном этапе организовывалось взаимодействие с родителями до того, как их малыши начнут посещать ДОО. Он включал в себя: встречу — знакомство с родителями (законными представителями) до начала посещения группы, ознакомление с режимом и распорядком дня ДОО, конструктивную беседу о том, как готовить ребенка к общению с другими детьми; сбор данных о будущем контингенте;

консультирование по возрастным особенностям детей. Это помогло нам узнать пожелания и приоритеты родителей. На основном этапе проводилось анкетирование. Использовалось 6 видов анкет, имевших различную направленность и в совокупности позволивших получить информацию об индивидуальных особенностях детей, их интересах, условиях жизни, педагогических возможностях родителей, готовности к сотрудничеству с педагогами. Процедура диагностического изучения осуществлялась в первой или второй половине дня в групповой комнате по предварительной договоренности с родителями.

С помощью «Анкеты-знакомства» (приложение 1) мы смогли познакомиться с семьей, получить информацию о количестве детей, а также об особенностях самого ребенка. Узнать предпочтения ребенка, его игровые интересы, склонности нам помогла «Анкета-опрос»*.

Эта информация была необходима для правильной организации воспитательного процесса и создания наиболее благоприятной обстановки в группе в период адаптации ребенка.

Прогноз процесса адаптации был возможен на основе изучения готовности ребенка к поступлению в детский сад. В со-

ответствующую анкету-знакомство мы включили вопросы об индивидуальных особенностях ребенка (его преобладающем настроении, процессе засыпания, продолжительности сна, отрицательных привычках, интересах, взаимоотношениях с близкими, привязанности к ним, отношении к занятиям и др.). Анкета «Готовность ребенка к поступлению в детский сад»** содержала 16 вопросов с вариантами ответов.

Результаты оценивались следующим образом: если при подсчете ответов набиралось 40—55 баллов, мы считали ребенка готовым к поступлению в детский сад; 24—39 баллов соответствовали условной готовности, 16—23 балла позволяли считать ребенка не готовым к поступлению в детский сад.

Для организации взаимодействия с родителями нам необходимо было получить информацию об их педагогических возможностях. Для этого использовалась анкета «Ваши педагогические возможности» (приложение 2). В нее включены вопросы об источниках информации, из которых родители получают педагогические знания, наиболее результативных методах; видах поощрения, используемых чаще других; единстве требований к ребенку и др. Потребность родителей в

* Ларионова Г.Б. и др. Работа с детьми раннего возраста в период адаптации к ДОУ // Управление ДОУ. 2003. № 3. С. 83.

** Данилина Т.А. Работа с семьей ребенка, поступающего в детский сад // Управление ДОУ. 2003. № 3. С. 102.

педагогических знаниях, стремление понять своего ребенка выяснялись путем анкетирования «Знаете ли Вы своего ребенка?». Анкета включала 12 вопросов открыто-закрытого типа, 6 из которых имели варианты ответов, 6 — свободную форму. С помощью этой анкеты была получена информация о знании родителями индивидуальных особенностей своего ребенка, понимании его настроения и поведения, характере используемых методов. Все эти данные составили существенное дополнение к предыдущему материалу.

Мы полагали, что в воспитательный процесс активно должны вовлекаться все члены семьи, поэтому посчитали целесообразным провести анкетирование отцов. В анкету входило 15 вопросов, ответы на которые помогли понять и оценить степень участия отца в воспитании детей, наличие единой позиции по отношению к применяемым методам и средствам воспитания, стремление иметь педагогические знания и ожидания от сотрудничества с детским садом.

Проанализируем результаты, полученные в ходе проведения анкетирования. Анализ результатов «Анкеты-знакомства» показал, что будущие воспитанники живут в семьях разного типа: нуклеарной (14 детей), расширенной (9 детей), сложной, неполной (1 ребенок). Семьи имеют разное количество

детей: от одного до трех. Дети в разной степени подвержены заболеваниям, что позволяет прогнозировать частую заболеваемость в период адаптации и посещения детского сада (от 2—3 до 6 и более раз в год). Важным был результат ответов на вопрос о сформированности навыков самообслуживания: почти все детей умеют пользоваться ложкой, пьют из чашки, частично одеваются и раздеваются. Мы установили, что процесс засыпания проходит у всех детей по-разному. Некоторые засыпают самостоятельно (9 чел.), другим детям требуется укачивание, поглаживание, напевание, бутылочка. Следовательно, мы можем ожидать значительные трудности при укладывании детей на сон.

Интересную информацию мы получили по поводу игровых предпочтений детей: мальчики любят действовать с машинами, конструкторами, пазлами. Девочки предпочитают играть с куклами и колясками, разнообразными игрушками, лото и машинами. Родители отмечают, что самостоятельно играть могут 50% детей из экспериментальной и контрольной групп, остальные играют с помощью взрослого. По мнению родителей, не все дети охотно делятся игрушками: большинство с трудом отдает игрушки (9 чел.), несколько малышей не любят делиться своими игрушками с другими. Игры непро-

должительны, ситуативны, возникают по инициативе взрослого. Следовательно, можно предположить, что игровые умения и навыки не сформированы у большинства будущих воспитанников. Неожиданными для нас были ответы родителей на вопрос о любимых занятиях детей дома и вне его. Часть родителей затруднялась сказать (5 чел.), большая часть ответила неопределенно, ссылаясь на интересы и индивидуальные особенности детей.

Отвечая на вопрос о трудностях в воспитании ребенка, родители указывали: укладывание ребенка спать, его упрямство, неусидчивость, обидчивость и ранимость, привязанность к маме и др. Полагаем, что данные проблемы можно решать на консультациях, семинарах-практикумах и других формах просвещения родителей.

При обработке «Анкет-опроса» были получены следующие результаты. Только пятеро детей из 22 имеют отдельную комнату. Почти во всех семьях есть необходимое оборудование для детей: уголок для хранения игрушек, детский стол и стул, игрушки, книги, карандаши, краски, пластилин. В четырех семьях есть спортивный комплекс и в одной — тренажер. По мнению родителей, дети обеспечены необходимыми игрушками, но 6 человек затруднились перечислить или назвать любимую игрушку ребенка. Бумага

и карандаши чаще всего находятся в свободном доступе и используются детьми по собственному желанию, а краски и пластилин выдаются по просьбе и процесс работы с ними контролируется родителями. Ответы родителей показали, что эти предметы используются достаточно редко. Неожиданными стали ответы родителей на вопрос об использовании книг в семье. Не часто читают книги в 8 семьях, 11 родителей указали, что не могут назвать любимое произведение ребенка.

Количественная обработка ответов родителей на вопросы следующей анкеты позволила установить степень готовности малышей к поступлению в детский сад. В экспериментальной группе готовы посещать детский сад пятеро детей, условно готовы — семеро, неготовых нет. В контрольной группе по трое детей готовых и неготовых к поступлению в детский сад, шестеро детей готовы условно.

Анкета «Ваши педагогические возможности» показала, что источниками получения педагогических знаний у родителей являются:

- жизненный опыт и советы знакомых (в 13 случаях);
- радио и телевидение (5);
- педагогическая литература (2);
- интернет-ресурсы (4).

Примечательно, что родители экспериментальной группы (4 чел.) добавили в предлагае-

мые ответы советы педагогов группы. Наиболее эффективными методами воспитания родители считают:

- убеждение (6);
- личный пример (6);
- требования (1);
- сочетание методов (7);
- 4 респондента затруднились ответить на данный вопрос.

В качестве поощрений родители используют:

- словесные поощрения (11 из 22);
- подарки (6);
- развлечения (4);
- все виды поощрений (3).

Во всех семьях родители наказывают детей, высказывая неодобрение (словесно, мимикой или жестами), лишая развлечений и обещанных подарков, иногда даже используется словесная угроза. Почти все родители не имеют единства в требованиях к ребенку в семье (22 ответа из 24).

Обработка результатов анкеты «Знаете ли Вы своего ребенка?» позволила сделать вывод о том, что, по мнению родителей, они понимают своего ребенка (20 ответов), замечают его индивидуальные особенности и стараются на них опираться при воспитании (17). Многие считают, что ребенок чаще всего пребывает в хорошем настроении, но объяснить причины смены настроения почти не могут. Только 3 семьи выразили желание получить консультацию по вопросам воспитания детей.

Анкета для отцов позволила составить портрет современного папы, имеющего ребенка раннего возраста. Они в основном довольны своими детьми, некоторые обеспокоены частыми капризами и упрямством ребенка. Папы стараются помогать женам в домашних делах, воспитании детей. Половина отцов эту помощь считают достаточной, одна треть хотела бы помогать больше. У 50% пап возникают трудности в общении с ребенком, связанные с его упрямством, отсутствием активной речи, непониманием. Большая часть респондентов считает, что воспитывают ребенка правильно, редко допуская ошибки. Неуверенность в правильности своей педагогической позиции высказали 9 респондентов. Часть отцов (13) подтвердили наличие разногласий в семье по вопросам воспитания ребенка. Все свое свободное время отдают детям 4 человека, достаточным его считают 8 отцов, задумываются над недостаточным участием в воспитании ребенка 11 респондентов. Источником получения педагогических знаний у 14 анкетированных является личный опыт («Меня так воспитывали»), некоторые обращаются к книгам и интернет-ресурсам. Все 12 родителей из экспериментальной группы уверены, что детский сад помогает им в воспитании ребенка, в контрольной группе мы получили только один такой ответ. Гото-

вы принять помощь педагогов только 6 отцов.

Результаты, полученные в ходе анкетирования, использовались при построении программы работы с родителями. Планируя деятельность, мы придерживались такой последовательности:

- создание общей установки на совместное решение задачи социальной адаптации ребенка к детскому саду;
- выработка общей стратегии сотрудничества для успешного прохождения процесса адаптации детей раннего возраста к ДОО;
- реализация единого, согласованного, индивидуального подхода к ребенку с целью успешной адаптации к ДОО.

Реализация намеченной программы включала два этапа — подготовительный, который начался за полгода до первого прихода ребенка в группу, и основной. Подготовительный этап имел информационное сопровождение: презентацию ДОО и группы, встречи, диалоги, советы родителям по предварительной работе до адаптации детей в детском саду. Основная задача заключалась в помощи родителям в подготовке ребенка к детскому саду. Родителям предлагалось во время прогулок приходить с детьми на территорию детского сада. Тем самым у педагогов появилась дополнительная возможность пообщаться с детьми, познакомить нович-

ков с детским коллективом, плавно и максимально близко «подвести» ребенка к режиму ДОО. На этом этапе важно было убедить родителей в том, что все специалисты детского сада готовы к общению с ними. Объединенные усилия воспитателей и родителей обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома и это станет залогом оптимального течения адаптации детей раннего возраста к детскому саду.

На основном этапе, до приема детей в группу, мы провели родительское собрание, в котором принимали участие заведующий, методист, психолог, воспитатели групп раннего возраста. Специалисты познакомили родителей с особенностями работы детского сада, групп детей раннего возраста, направлениями педагогической деятельности, ответили на вопросы. Педагоги групп раннего возраста раскрыли требования к ребенку, поступающему в детский сад, познакомили с картами нервно-психического развития детей, объяснили, что должен уметь ребенок.

Система отношений между педагогами и родителями должна строиться на психологии доверия. Расширить представления родителей о жизни детей в детском саду помог информационный материал, помещаемый на стендах, в родительских

уголках, вестибюле ДОО, на сайте, специально созданном педагогами групп.

Детский сад стал для родителей открытой системой: они могли в удобное время прийти в группу, понаблюдать, чем занят ребенок, поиграть с ним, на сайте можно было получить исчерпывающую информацию об интересующих проблемах. А чтобы ребенок с удовольствием шел в детский сад, родителям рекомендовали приносить любимые детьми игрушки, некоторые приносили личные детские тарелку и ложку. Создавать ощущения психологического комфорта, защищенности помогали прикроватный коврик, занавесочка, подушка, сделанные мамой. Все эти атрибуты стали для малышей символом и частичкой дома.

Для снятия нервного напряжения ребенка после посещения детского сада родителям предлагали использовать ниже перечисленные действия:

- игры с песком и водой (небьющиеся сосуды разного объема, ложки, воронки, сита для переливания воды из одной емкости в другую или вылавливания сачком шариков, рыбок);
- монотонные движения руками (нанизывание колец пирамидки или шариков с отверстием на шнур);
- сжимание кистей рук (ребенок сжимает и разжимает кисть руки и слушает, как пищит игрушка);

— рисование фломастерами, маркерами, красками и даже кремом для бритья;

— слушание негромкой, спокойной музыки.

Для родителей был организован «Почтовый ящик» — коробка, в которую они могли положить записки со своими идеями и предложениями, вопросами к специалистам, заведующему или методисту. Заданные вопросы освещались не только на родительских собраниях, но рассматривались специалистами письменно (на информационных стендах), а также на сайте группы. Такая форма работы позволила родителям делиться своими мыслями с воспитателем. Она удобна, когда нехватка времени мешает педагогу или специалисту встретиться с родителями лично. Темы для обсуждения были следующие: «Как выбрать игрушку ребенку?», «Что делать, если ребенок часто болеет?», «В какие игры лучше играть?», «Организация сна детей», «Как закалять ребенка?», «Кризис трех лет», «У ребенка есть вредные привычки» и др.

В работе мы искали позитивные способы и формы общения, которые могли бы побудить партнера к взаимодействию, размышлению, сопереживанию, не унижали не вызывали оборонительной реакции. Ориентация на личностное взаимодействие педагогов с родителями стимулировала внедрение индивидуальных форм работы (беседы,

консультации, посещение семьи).

С целью получения информации о динамике во взаимодействии педагогов и родителей в период адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО на завершающей стадии исследования проводился контрольный эксперимент. Анализировались индивидуальные листы адаптации детей, а также организовывалось повторное анкетирование родителей. Анализ адаптационных листов позволил нам сделать следующее заключение:

- в экспериментальной группе из 12 вновь поступивших детей у 8 малышей наблюдалась легкая адаптация (от 8 до 16 дней);
- у трех детей — адаптация средней тяжести (от 20 до 30 дней);
- у одного ребенка была тяжелая адаптация (свыше 30 дней).

В контрольная группа из 12 поступивших:

- у трех детей зафиксирована легкая адаптация;
- у семи наблюдались адаптация средней тяжести;

— у двух — тяжелая адаптация.

Для выявления изменений мнений родителей проводилось повторное анкетирование. Все родители считают, что ребенок с удовольствием посещает детский сад. У него формируются навыки общения со сверстниками, развиваются способности, детский сад помогает ребенку социализироваться. Существенно изменилось мнение родителей относительно источников получения педагогической информации. Все респонденты ответили, что получают исчерпывающие сведения от педагогов, пользуются сайтом ДОО, наглядной информацией, имеющейся в детском саду и группе. Новой для многих была информация о том, чем занять ребенка дома, как преодолеть непослушание в период кризиса трех лет, как развить речь, память и мышление. Наиболее удобными родители считают личное общение, переписку с педагогами, не исключают собрания небольшими группами. Все родители выразили желание продолжать совместную работу.

Приложение 1

АНКЕТА-ЗНАКОМСТВО

Уважаемые родители! Вы скоро станете членами нашей большой дошкольной семьи. Для успешного сотрудничества мы бы хотели познакомиться с

Вами и Вашим малышом. Пожалуйста, ответьте на предложенные вопросы. Мы вместе поможем ребенку легче адаптироваться к условиям детского сада.

1. Вашего малыша зовут _____
 2. Дома Вы его называете _____
 3. Он родился _____
 4. Что может делать Ваш ребенок самостоятельно? _____
 5. Продолжительность дневного сна малыша _____
 6. Как засыпает ребенок днем и вечером? _____
 7. Как часто болеет ребенок, каким заболеваниями подвержен? _____
 8. В какие игры играет ребенок самостоятельно? _____
 9. Перечислите любимые игрушки малыша _____
 10. Как ребенок взаимодействует с другими детьми? _____
 11. Делится ли ребенок игрушками? _____
 12. Перечислите любимые занятия ребенка дома и вне его _____
 13. Какие трудности могут возникнуть у ребенка при поступлении в детский сад? _____
 14. Каковы Ваши ожидания от посещения ребенком детского сада? _____
 15. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при воспитании ребенка? _____
- Сообщите Ваши данные:
- Мама (ФИО, профессия, образование) _____
- Папа (ФИО, профессия, образование) _____
- Проживающие в семье бабушка, дедушка, сестра... (ФИО, профессия, образование) _____
- Домашний адрес и телефон (дом., раб.) _____

Приложение 2

АНКЕТА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ*

Уважаемые родители!

Пожалуйста, ответьте на предложенные вопросы. Полученные ответы помогут нам _____

* Детский сад — семья: аспекты взаимодействия: Практическое пособие для методистов, воспитателей и родителей / Сост. С.В. Глебова. Воронеж, 2005.

организовать содержательное сотрудничество.

1. Где Вы черпаете педагогические знания:

а) используете жизненный опыт, советы знакомых;

б) читаете педагогическую литературу;

в) используете советы воспитателей;

г) слушаете передачи радио и телевидения.

2. Какие методы воспитания считаете наиболее результативными:

а) убеждения;

б) принуждения;

в) требования;

г) поощрения;

д) наказания;

е) обучения и личного примера.

3. Какие виды поощрения используете чаще:

а) словесные;

б) подарки;

в) развлечения.

4. Какие виды наказания, на Ваш взгляд, наиболее эффективны в воспитании:

а) запугивание;

б) проявление неодобрения (словесно или мимикой, жестами);

в) физическое наказание;

г) лишение развлечений или обещанных подарков;

д) словесная угроза.

5. Единодушны ли члены Вашей семьи в своих требованиях к ребенку:

а) всегда;

б) иногда расходятся во мнениях;

в) никогда.

.....

УКАЗАТЕЛЬ ПРИЛОЖЕНИЙ К ЖУРНАЛУ «УПРАВЛЕНИЕ ДООУ» ЗА I ПОЛУГОДИЕ 2014 г.

- № 1. *Школяр Л.В., Савенкова Л.Г.* Сад Детства: Новый взгляд на дошкольное образование.
- № 2. *Белая К.Ю.* Программы и планы ДОО. Технология разработки в соответствии с ФГОС ДО.
- № 3. *Цквитария Т.А.* В помощь старшему воспитателю. Книга 1: Планирование и контроль.
- № 4. *Цквитария Т.А.* В помощь старшему воспитателю. Книга 2: Диагностика. Предметно-пространственная среда.
- № 5. *Микляева Н.В.* Экспресс-конструктор образовательной программы.

На приложение к журналу «Управление ДООУ» можно подписаться по каталогам:

«Роспечать» — 82687 (с журналом); 36804 (в комплекте)

«Пресса России» — 39757 (в комплекте)

«Почта России» — 10399 (в комплекте)

Приложение к журналу «Управление ДООУ» выходит 10 раз в год: с февраля по июль, с августа по декабрь.

ИСКУССТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЧТЕНИЯ И РАССКАЗЫВАНИЯ В ТРУДАХ Е.А. ФЛЁРИНОЙ



Андрюшина И.И., канд. пед. наук,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного образования Московского
педагогического государственного
университета, Москва

ПАЛИТРА МАСТЕРСТВА

Приобщение детей дошкольного возраста к книге, художественному чтению — составная часть деятельности педагога по всестороннему развитию личности. Требования к качеству этой работы определяются особым статусом литературы как формы общественного сознания, как искусства слова и особого типа занятий, стоящих на стыке искусства и науки, развития речи и эстетического воспитания.

На современном этапе наблюдается устойчивая тенденция к тому, что дети не хотят слушать художественные произведения, а предпочитают смотреть телевизор, играть в компьютерные игры и т.д. С нашей точки зрения, проблема заключается не только в том, что в связи с особенностями мышления зрительные образы легче воспринимаются дошкольниками, но и в том, что взрослые не утруждают себя подготовкой к чтению. Невозможно привить любовь к литературе, если ребенок изначально слышит неграмотное прочтение произведения. Некоторые педагоги и родители полагают, что они могут прочитать любое произведение, предназначенное детям, без подготовки. Однако практика показывает, что исполнители не только не продумывают идейного содержания, но и не знают смысла отдельных ключевых слов. От этого значительно искажается стиль подачи произведения, что ведет к искажению авторского замысла.

Проблема заключается еще и в том, что у ребенка, не полюбившего художественную литературу, от-



сутствует мотивация для последующего обучения чтению, а значит, возникнут трудности в школьном обучении. В нашей практике был случай, когда девочка после профессионального чтения, не удовлетворившись прочтением тех же произведений мамой, попросила: «Дай мне самой книжку. Лучше я сама прочитаю!»

В настоящее время остро стоит проблема расширения круга детского чтения. В последние годы опубликовано немало произведений для детей отечественных и зарубежных авторов. Как определить, что читать и рассказывать детям? Народная мудрость гласит: «Все новое — хорошо забытое старое». Если обратиться к истории, подобная проблема уже стояла перед педагогами в начале XX в., и ее успешно решила Комиссия по детской книжке во главе с Евгенией Александровной Флёриной. Опыт ее работы был обобщен в многочисленных учебных пособиях и статьях. Разработанная ею система использования живого слова в детском саду с успехом применяется и в настоящее время, часто без ссылок на автора. Сегодня мы считаем необходимым обратиться к ее опыту и взглядам.

Анализ трудов Е.А. Флёриной показывает, что воспитатель детского сада она определя-

ла как центральную фигуру педагогического процесса. Высокие требования к уровню профессиональной подготовки и личности педагога детского сада рассматривались ею, исходя из понимания особого значения дошкольного возраста. «Впечатления, переживания, полученные ребенком в раннем детстве через художественное произведение, картинку, рассказ, игрушку, художественную книжку, запечатлеваются часто на всю жизнь и оказывают глубокое влияние на последующие интересы, вкусы, а иногда и на профессию человека». Именно это должно вдохновлять и направлять воспитателя к особой тщательности и ответственности в работе с дошкольниками. Педагог должен любить и понимать ребенка, своеобразие его развития.

Евгения Александровна отмечала, что произведения искусства всесторонне влияют на детей лишь при условии грамотного педагогического руководства со стороны взрослого. Она предостерегала педагогов от излишнего форсирования детских эмоций, собственной чрезмерной эмоциональности. «Неприятно, нетактично, когда воспитатель сентиментален, чрезмерно выражает свои чувства и навязывает их детям... Истинное эстетическое чувство, чутье воспитателя скажется в одном

слове, взгляде, жесте; дети чутки, они подметят, обратят внимание». Излишняя эмоциональность взрослого лишает детские переживания самостоятельности, яркости и глубины, может привести к привычке проявлять свой восторг, переходя в фальшь. Сдержанность педагога и самостоятельность ребенка должны быть правилом при восприятии детьми произведений искусства. В тоне голоса, действиях и словах воспитателя проявляется его отношение к занятию.

Вслед за К.Д. Ушинским Е.А. Флёрина обращала внимание педагогов на значение литературы, устного народного творчества. Художественное слово, указывает она, является средством общения и взаимопонимания, охватывая своим вниманием широчайший круг слушателей, читателей. Силу и значение художественного слова для ребенка, его развития и воспитания, формирования языка и мышления ученый видит в возможности ребенка через художественную литературу общаться с писателями-современниками и классиками, через народное творчество — с многомиллионным автором — народом, воспринимать и понимать их идеи и чувства, строй мыслей и язык в тот период своей жизни, когда столь обширное прямое общение ему недоступно.

Ею справедливо подчеркивалась роль художественного слова как источника обогащения детского словаря формами грамматического строя речи. Она отмечала, что конкретность, эмоциональность и образность языка художественного произведения облегчают восприятие и понимание изменения слова в зависимости от его смыслового применения и сочетания с другими словами. Средствами художественного слова при правильно организованной работе, еще до школы, до усвоения грамматических правил, ребенок практически овладевает грамматикой родного языка в единстве с лексикой. На этом основании встает вопрос о роли воспитателя, который должен широко и правильно использовать художественную литературу, подбирая ее с большой тщательностью по степени усложнения словарного состава и грамматических форм языка. Эта необходимость объяснялась Е.А. Флёриной тем, что непонимание значения слов, речевых оборотов вызовет ложные представления о содержании данного произведения, образах, что, в свою очередь, станет тормозом в развитии речи и мышления ребенка. Можно заключить, что художественное слово выступает не только средством общения и взаимопонимания, но и находится во взаимодей-

ствии с развитием мышления детей.

Литература имеет двоякое значение для умственного развития ребенка. Во-первых, дает много знаний, а во-вторых, развивает восприятие, мышление, воображение и память. С этой точки зрения, неопределимо значение художественного произведения, заставляющего видеть даже невидимое. Эмоциональное отношение к герою, его поступкам — результат не только чувств, но и оценок его личности. При условии правильного обучения творческие способности получают успешное развитие.

Е.А. Флёрина отмечала, что художественная литература служит средством формирования личности ребенка, оказывая сильное морально-идейное воздействие, объединяя детский коллектив.

Художественное слово, поэзия способствуют развитию слуха, а театральные постановки — подвижности глаза. Но, говоря о значении художественного слова в развитии ребенка, автор предостерегала от переоценки его роли. За словом должны быть конкретные реальные образы. Слова и понятия, не связанные с реальным опытом, за которыми нет конкретного чувственного образа, представления, наносят вред развитию ребенка, отрывая мысль от реальности и слово от мысли.

Всестороннее изучение ребенка позволило Е.А. Флёриной выявить некоторые психологические особенности дошкольников еще до того, как подобные исследования начали проводиться психологами. Ею были определены особенности восприятия литературных произведений и картин детьми.

В основе восприятия художественных произведений лежит интерес и внимание ребенка к содержанию и форме. Слушая литературное произведение, дошкольник увлечен не только содержанием, но и замечает малейшее изменение формы, которое кажется ему нарушением смысла.

Педагог выделила характерные черты детского восприятия. В первую очередь это единство «чувствующего» и «мыслящего». В процессе слушания произведений мысль и чувство выступают неразделимо.

Она справедливо настаивала на том, что во время слушания ребенок проявляет особую внутреннюю активность, он как бы становится соучастником описываемых и воспринимаемых событий. Эта черта детского восприятия помогает глубокому воздействию художественного произведения на ребенка. Художественный образ освобождает слушателя от обязательности присутствия предмета.

Характерная черта детского восприятия — это наивность. Дети не любят плохой конец в сказках, положительный герой, к которому вызвана симпатия ребенка, непременно должен быть удачлив.

Изучая психологию восприятия сказки ребенком, А.В. Запорожец отмечал, что «как показано в трудах Флёриной, Сакулиной и других советских педагогов, работающих в области художественного восприятия дошкольника, при правильной организации педагогического процесса у ребенка формируются реалистические тенденции, которые обнаруживаются как в его собственном творчестве, так и в его отношении к художественному произведению».

Наряду с изучением особенностей восприятия детьми содержания и формы художественного произведения Е.А. Флёрина занималась исследованием особенностей восприятия рисунков в детской книге. Актуальность таких исследований основана на ее положении о двояком постижении содержания книги: через иллюстрацию и чтение. Исходя из этого, значение иллюстраций она видела в том, что они способствуют осознанию и более полному восприятию художественного произведения. «Зрительное восприятие даже при самой художественной подаче текста имеет для

дошкольника исключительное значение... Картинка в книжке является для ребенка той необходимой приманкой, которая делает книжку особенно близкой, любимой и легко восприимчивой». Рисунок в детской книжке способствует уяснению и закреплению образов, данных автором, а связь рисунка с художественным словом педагога углубляет воспитательное и развивающее воздействие.

С учетом особенностей восприятия картинки дошкольниками ученым были разработаны основные требования к картинке в книге. Она подчеркивала необходимость полного согласования текста и иллюстрации. «Если в тексте сказано про овечку и ее хвостик, то отсутствие хвостика на картинке вызывает большое недовольство». Затруднено восприятие картинки с нагромождением деталей и заслонением предметов. Детям младшего возраста трудна для восприятия перспектива, но в более старшем возрасте она становится доступной.

Натуралистическому, детальному рисунку дети предпочитают схематичный, конструктивный, подчеркивала Е.А. Флёрина и определяла зависимость качественного содержания детской картинки от того, насколько точно художник понимает разницу между натурализмом и ре-

лизмом, реальной правдой и правдоподобием. Она так характеризовала эту разницу: «изображение лошади, собаки, кошки на рисунке или в игрушке не должно говорить ребенку: «я — настоящая лошадь, настоящая кошка, настоящий цветок», а только: «я — лошадь, кошка, цветок».

Автором отмечалась потребность ребенка в изображении предмета с характерными признаками: «он ищет в изображенном предмете знакомые детали, форму, близкую к живому образу».

Затрудняет детей резкая передача света, тени, «ярко подчеркнутую объемность (свет, тень) дети принимают за грязь». По справедливому мнению педагога, фон загромождает страницу и мешает дошкольнику воспринимать предмет. Разрыв формы воспринимается детьми как недорисованность.

В построении формы Е.А. Флёрина считает важным придать ритмическое упрощение, расположение, чтобы ребенок мог легко охватить весь рисунок в целом. Мешает восприятию рисунка монтировка листа, где текст и рисунок беспорядочно перемешиваются. Изображение на развороте дает большой простор образу и его смысловому богатству, но слишком большое белое пространство между страницами затрудняет его вос-

приятие. Евгения Александровна требовала простоты и ясности в оформлении обложки, не считая правильным загромождение, пестроту формы, цвета, когда невозможно почтеть название и понять, что нарисовано. Картинка в книге должна быть высокохудожественной, отвечающей требованиям реальности, яркой, без излишних деталей. Отношение ребенка к ритмической стройности формы, цвету, различным способам и характеру изображения предмета на картинке оказывает большое влияние и на смысловую сторону восприятия, а тем более на отношение к воспринимаемому.

Е.А. Флёрина разработала классификацию детских книг по тематическому принципу: дидактическая, героическая, исследовательская, производственная, веселая книга, революционная тема и новый быт.

В ее работах раскрыты вопросы организации и методики работы с книгой. Книга интересует ребенка с самого раннего детства, но на этом этапе развития она выступает для ребенка как предмет, а основной смысл и содержание его не интересуют.

По мнению автора, начиная с младшего возраста, детям доступно постижение содержания книги, идущее двумя путями: через иллюстрацию и чте-

ние вслух. Для предварительного ознакомления с книгой необходимо дать детям самим рассмотреть ее, разобраться так же, как они разбираются в каждом предмете. Педагог может предложить прочесть про то, что написано про картинки. Таким образом, книга из предмета для рассматривания превращается в предмет для слушания. Е.А. Флёрина справедливо считала, что начинать надо с индивидуального чтения, затем организуя его по подгруппам, переходя к чтению всей группе.

Работа с книгой не ограничивается чтением вслух, книга должна свободно использоваться детьми. Со второй младшей группы можно организовывать уголок книги. Педагог должен учить ребенка культуре общения с книгой: не рвать, не кидать, принимать участие в ремонте, уборке в книжном уголке. В средних и старших группах, помимо уголка книги, есть необходимость создания библиотечки детских книг, расположенных по темам.

Е.А. Флёрина затрагивала проблему подбора репертуара для художественного чтения и рассказывания. Выбирая произведения, педагогу следует соблюдать следующие требования: содержание должно соответствовать задачам всей воспитательно-образовательной работы, детским интере-

сам, содействовать правильной ориентировке ребенка в окружающей жизни; материал для чтения должен соответствовать возрасту. Обязательно жанровое разнообразие: в репертуаре педагога должны быть рассказы, сказки, стихотворения.

Большое значение при выборе материала для рассказывания и художественного чтения она придавала классической литературе — книгам А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Н.А. Некрасова. Эти произведения имеют большое значение для развития детской речи благодаря четкости, простоте, образности, народности, ясности языка.

Евгения Александровна разработала методику художественного чтения и рассказывания, справедливо считала, что педагог должен тщательно готовиться к подобным занятиям. Ею были выделены этапы работы над текстом. На первом этапе происходит ознакомление с текстом художественного произведения и его осознание. «Рассказчик должен сначала вжиться в рассказ, понять сюжет, почувствовать образы героев, усвоить последовательный ход действия». Освоить рассказ — это не значит выучить его и правильно произнести, а это значит сделать его своим достоянием. С ее точки зрения, процесс подготовки проходит в такой

последовательности: сначала рассказчик работает в контакте с автором, т.е. стремится до конца понять автора, принять мир его идей, мыслей, чувств, затем работа над передачей рассказа продолжается с ориентацией на чувства аудитории. Завершенным можно считать рассказ, когда рассказчик освободился и от ощущения себя, как человека со стороны, и от технических страданий.

На втором этапе происходит техническая разработка рассказа в его звучании: тон, интонации, темп, ритм и т.д. Очень важно найти основной тон, выражающий мысль и стиль произведения в целом, правильно передать его основной характер. От верного общего тона рассказа, чтения зависит правильное понимание и отношение к произведению слушателей. Легкость, простота, юмор рассказчика, а иногда его наивная серьезность помогут правильно воспринять веселые сказки и рассказы. При передаче детям героических произведений не следует снижать присутствующего им тона значимости, взволнованности. Народные сказки должны рассказываться простым, бодрым тоном, но сказочность требует некоторой загадочности, иначе их необычайность пропадет.

Кроме основного тона, необходимо следить за живой вы-

разительной интонацией. «Интонация, — отмечала Е.А. Флёрина, — подчеркивает смысловое и мелодичное содержание речи. Слово или фраза, произнесенные в различных интонациях, могут изменить свой смысл и вызвать у слушателя совершенно различные эмоции». Изменение интонации поможет подчеркнуть главное, смягчить детали, спокойно дать фон действия. Интонации в рассказе должны нарастать и быть максимально напряженными в кульминационном моменте.

Выразительность создается не только интонацией, но и акцентировкой, смысловыми ударениями, легким подчеркиванием некоторых слов. Выразительными средствами большого значения служат ритм и связанный с ним темп подачи произведения. Она указывала, что с ритмом связаны смысловая акцентировка и темп чтения, который не должен быть однообразным, а в зависимости от содержания и ритма ускоряться или замедляться. Прекрасным средством для развития чувства ритма, ощущения музыки стиха Е.А. Флёрина считала поэзию А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, В.В. Маяковского, С.Я. Маршака.

Немаловажную роль в исполнении произведения играет пауза. Она необходима, чтобы отличить одну мысль от

другой, закончить образ, действие и перейти к другому. Необходимо различать типы пауз: паузы, подтверждающие знаки препинания; противоречащие знакам препинания, которые рассчитаны на психологические эффекты и даются в местах высокого эмоционального напряжения; сопровождающие конец строки.

Мимика и жест чтеца, рассказчика должны быть простыми, естественными и, главное, использоваться в меру, чтобы не отвлекать слушателя.

Важный вопрос при подготовке чтеца — отношение к языку автора. Е.А. Флёрина справедливо замечала, что необходимо бережно относиться к авторскому стилю, овладеть этим языком, а не подменять своим. Она писала: «Перифразировать народную сказку, переделать Пушкина, Лермонтова, а также значительного современного автора, сказку Андерсена своим языком — это значит уничтожить эти произведения для детского восприятия». Следовательно, понять произведение — не рассказать его своими словами, а понять язык автора, передать его мысль.

По мнению Е.А. Флёриной, овладение художественным чтением и рассказыванием — профессиональная обязанность каждого педагога.

Автор детально разработала вопросы организации художе-

ственного чтения и рассказывания в зависимости от содержания материала и возраста детей. На первых порах пониманию содержания художественного произведения способствует иллюстрация. Картинка всегда привлекает ребенка: смотреть легче, чем слушать. Интерес к иллюстрации, желание ее рассматривать, говорить о ней ведет к желанию послушать рассказ о любимых картинках.

Не обошла своим вниманием Е.А. Флёрина вопрос о понимании и усвоении ребенком новых слов, построения фраз, оборотов речи. Она раскрыла методику ознакомления ребенка с новыми словами, встречающимися в художественном произведении. С ее точки зрения, не всегда нужно объяснять новые слова и фразы, потому что часто сам текст и действие делают их смысл вполне ясным, ребенок сам его улавливает, что активизирует внимание к языку, чуткость к смысловому и грамматическому построению.

В случае, когда новое слово требует обязательного объяснения, Е.А. Флёрина предлагает использовать следующие методические приемы:

— незнакомое слово следует объяснить до чтения, если читается художественное произведение и тем более стихи, так как отвлечение

- рассказчика нарушает восприятие образа и ритма языка;
- незнакомое слово можно объяснить в процессе чтения книги познавательного содержания, так как это не нарушает аналитического объяснительного характера произведения;
 - рядом с незнакомым словом можно поставить знакомое, поясняющее, при этом не прерывая рассказ объяснением.

Положение этого автора о необходимости использования различных методических приемов в отношении незнакомых слов объяснялась тем, что, не давая шаблонного решения, мы приучаем ребенка к большей чуткости к слову, оставляем возможность по ситуации догадываться, домысливать новое слово, строить фразы, втягивая ребенка в активную работу над осмыслением языка художественного произведения. Неправильным и нецелесообразным будет объяснение новых слов после чтения, поскольку таким образом восприятия уже не исправить.

Е.А. Флёрина рассматривала вопрос об использовании беседы в связи с чтением и рассказыванием. беседа, по ее мнению, стала второй формой языкового занятия, захватывала детское внимание и отвлекала ребенка от худо-

жественного произведения. Кроме того, художественный образ всегда говорит лучше и убедительнее, чем его толкование и объяснение. Предшествующая беседа необходима в тех случаях, когда в произведении имеются персонажи или обстановка, незнакомая детям. Этот вид беседы целесообразнее проводить за день-два до рассказывания или чтения.

Сопутствующая беседа нужна при чтении научно-популярных книг, познавательных рассказов о природе, труде.

На основе анализа психологии процесса чтения, практических данных Е.А. Флёрина пришла к выводу, что не следует сразу же после чтения художественного произведения начинать беседу, так как этим прерывается детское переживание, переключаясь на анализ. Продуктивным она считала остановку на 5—7 мин поддержать детские переживания, ответить на вопросы ребенка просто и ясно, направить отношения детей к основным персонажам или событиям, повторить тот или иной эпизод, напомнить яркий образ героя. Подобная беседа не уводит детей от переживания и образного мышления, а углубляет и укрепляет отношение к произведению. Элементы анализа Е.А. Флёрина предлагает усилить при повторном чтении, рассказыва-

нии, так как произведение уже достаточно прочувствовано и понято. У детей уже имеется некоторая внутренняя переработка, что дает возможность подвести их к более глубокому осознанию текста.

Повторность чтения и рассказывания определяется ею как необходимость для закрепления и углубления воспринятого. Вопрос о количестве повторного чтения зависит от возраста детей (чем младше ребенок, тем большего количества повторений он требует), размера и характера материала (большое и сильно захватывающее произведение требует длительной переработки, маленькие стихи и рассказы можно читать чаще), сочетания и чередования нового и уже знакомого материала (новые рассказы следует давать реже, повторные — чаще), сочетания и чередования художественного чтения детям и собственного рассказывания детей, правильного распределения материала во времени (в течение дня несколько раз читать и рассказывать нельзя, это нагромождение делает восприятие поверхностным). Вопрос повторности связан с равномерностью распределения материалов для чтения и рассказывания, зависимостью от намеченного плана, интересов детей и наличия материала.

Сочетание нескольких произведений на одном занятии допускается при условии их правильного подбора. Необходимо соблюдать принцип тематического единства или единства образов. Объединение художественного материала для занятий обеспечивает богатство и единство художественного восприятия, многократно раскрывает образ.

Долгое чтение перегружает детское внимание, одни образы вытесняются другими. Исходя из этого, надо читать книги большого объема в несколько приемов, разделив произведение на законченные части. Нельзя делать остановки, прерывать чтение в момент большого эмоционального напряжения, оставляя слушателей в ожидании разрешения драматического момента. Лишь некоторая завершенность даст необходимый интерес к продолжению чтения. Полезность такого рода чтения заключается в воспитании устойчивого интереса к художественной литературе, выработке выдержки. Способствует развитию умения охватить большой круг связанных друг с другом фактов, длительно ими жить. Такого рода книги облегчают переход к большим школьным учебникам.

Нецелесообразным считала Е.А. Флёрина переработку для дошкольников произведе-

ний, написанных для более старшего возраста. Из таких произведений можно давать только отрывок, представляющий завершённый рассказ. Если же этого нет, рассказчику приходится составлять повествование из нескольких частей, отбрасывая длинные, описания, вставляя что-то от себя, чтобы связать части в целое. Но это впоследствии может помешать повредить при чтении полного текста произведения.

Проблема выбора места и времени для чтения и рассказывания также волновала Е.А. Флёрину. Помимо специ-

ально отведенного времени на занятиях она советовала использовать художественные произведения на прогулке, для индивидуальной работы. Чтение и рассказывание, используемое для заполнения времени или для того, чтобы унять возбужденных детей, не способствует развитию культуры слушания, снижает интерес.

Выполнение этих требований позволит педагогам решить задачу воспитания культуры слушания и будет способствовать наиболее точному и полному усвоению художественного произведения.

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Волобуева Л.М., *канд. пед. наук, заведующий кафедрой
дошкольной педагогики Московского педагогического
государственного университета, Москва*

В 2014 г. отмечается сто лет со дня начала Первой мировой войны, оказавшей существенное влияние на политическую и социально-экономическую обстановку в Европе. В период людских бедствий всегда встает вопрос о защите самых слабых, прежде всего детей, без которых у страны нет будущего. Особой за-

боты требовали дети из семей запасных, т.е. мобилизованных в армию нижних чинов (рядовых) в большинстве своем крестьянского и рабочего сословия. Много проблем вставало перед городскими семьями: главный кормилец ушел на фронт, мать, старшие братья и сестры зарабатывали на жизнь, а малыши остава-

лись без надлежащего при-
смотра.

Помочь вызвались импера-
торская семья, общественные
и религиозные организации,
«дамские комитеты», различ-
ные ведомства. Активную де-
ятельность вели Попечитель-
ство об охране материнства и
младенчества, принятое под
покровительство императри-
цы Александры Федоровны,
Романовский, Елизаветинский,
Ольгинский комитеты, городс-
кие и районные попечитель-
ства о бедных, об учащихся
детях и т.д. Так, в течение пер-
вого года войны попечитель-
ствами о бедных только в Пет-
рограде было открыто 40 при-
ютов, убежищ и яслей, по
8 мастерских и убежищ для
престарелых, 12 дешевых
квартир, 17 бюро труда, 5 заве-
дений «Капля молока», созда-
но 2 вещевых склада и т.д.
Были выделены средства на
открытие 12 дополнительных
дешевых и бесплатных столо-
вых [4].

Активизировалась деятель-
ность просветительных обще-
ственных, «чадо- и человеко-
любивых» организаций, част-
ных лиц, которые еще до
войны организовывали народ-
ные бесплатные детские сады
для детей больших городов.
Именно они в первую очередь
откликнулись на события
1914 г. и взяли на себя заботу
о детях из семей запасных.
Решение о готовности устро-

ить столовую для 50 детей лиц,
призванных на службу из за-
паса, заявил Московской го-
родской управе В.Н. Кель-
ин — попечитель известного в
Москве Городского универ-
сального детского сада в па-
мять О.Н. Кельиной. Однако
вскоре пришли к убеждению,
что «детки, лишенные роди-
тельской ласки, нуждаются од-
нако не в одном хлебе насущ-
ном и что следует дать им и
пищу духовную: позаботиться
о нравственном их воспита-
нии» [3]. Наряду с основным
отделением детского сада, ра-
ботавшим с 10 до 14 ч, приняли
решение открыть вечернее от-
деление с 14 до 18 ч для
14 мальчиков и 17 девочек в
возрасте 4—8 лет из семей
запасных. Как отмечали ру-
ководительницы, «дети были
уличными и гораздо труднее
поддавались дисциплине», по-
этому по возрасту разделя-
лись на 2 группы — младшую
и старшую. Распорядок дня
для вечерней группы выгля-
дел следующим образом:
после сбора и молитвы шли
обедать, затем отправлялись
гулять, после прогулки прини-
мались за занятия. После за-
нятий, оканчивавшихся к 17 ч,
шли в зал, где для старшей
группы организовывались
подвижные игры, а младшие
отправлялись в «игрушеч-
ную». Два раза в неделю дети
этого отделения занимались
пением и ритмической гим-

настикой под руководством специалистов.

Особенную прелесть для детей этой группы, как отмечал попечитель в отчете детского сада, имела ледяная гора, устроенная в саду учреждения, катание с которой доставляло неизъяснимую радость малышам. Руководительницы не могли забыть, как один мальчик 5 лет, Шура С., придя однажды в сад, долго и судорожно плакал и повторял: «А у меня папу убили...». Долго не могли ничем утешить бедняшку Шуру. Но вот руководительница вспомнила любовь мальчика к горе и сказала: «Ну, Шура, папа-то может быть еще и не убит, а в плену; мы же с тобой пойдем после обеда на гору кататься, саночки возьмем новенькие, хочешь?» — «Хочу», — ответил Шура и сразу успокоился, перестал плакать [3].

Для детей устраивали экскурсии в зоосад, праздники, на которые приходили их братья и сестры. Большую работу со школьниками и взрослыми проводил детский сад Хамовнического района, по сути ставший культурным центром для детей. Для них устраивались благотворительные лекции, в том числе о войне [3]. В концертном зале сада Хамовническим попечительством бедных организовывались концерты, сборы от которых шли «на помощь семьям

запасных» и в пользу пострадавших от войны жителей Хамовнического района. Несмотря на достаточно хорошие результаты пребывания детей в детском саду было решено в следующем 1915 г. не открывать вечернее отделение, так как руководительницам приходилось работать целый день. Решили несколько увеличить количество принимаемых в дневные группы, чтобы предоставить места для детей из семей запасных.

К сожалению, из-за недостатка средств на содержание детей в народных детских садах, где педагогическая работа имела высокие результаты для того времени, этот тип учреждения общественного воспитания не мог решить все более растущую безнадзорность детей. Выход стали искать в создании специального учреждения, получившего название «очаг» или «очаг для детей запасных», для детей, отцы которых ушли на фронт.

В отличие от народных детских садов, пребывание в которых ограничивалось 6 часами, дети находились в очаге в течение дня (10—12 ч), им предоставлялось бесплатное трехразовое питание. Для очагов подбиралось помещение, по возможности отвечавшее требованиям гигиены и санитарии. Чаще всего использовались квартиры в многоквартирных домах, но приходилось

обустроиваться и в бывших пивных или винных лавках. Обстановка в очагах часто была случайной и состояла из пожертвованных населением мебели, посуды, игрушек, иногда пианино.

К организации очагов подключались городские управы, деньги выделяли военное ведомство, а также многочисленные общественные организации, нередко создававшие специальные комиссии, комитеты, союзы.

Первые «очаги для детей запасных» появились уже осенью 1914 г. Одно из таких учреждений — *Дорогомилевский 2-й очаг Лиги Равноправия Женщин* — было открыто 20 сентября 1914 г. и ставило целью дать детям, отцы которых ушли на войну, «возможно лучшие условия для их физического и духовного развития, а матерей освободить для работы». В очаг были приняты 25 детей, разделенных на 2 возрастные группы: 3—5 и 6—7 лет [2].

Очаг не имел платных руководителей, существовал исключительно на благотворительные средства и пожертвования частных лиц. В отчете очага с благодарностью перечислены все организации и физические лица, пожертвовавшие вещи, продукты, собственные, даже очень малые, денежные средства. Так, булочная Филиппова бесплатно

поставляла хлеб, ближайший магазин снабжал детей галошами и т.д. Вначале в очаге работали 12 сотрудниц и 2 сотрудника, приходявшие в разное время, в день бывало 3 смены по 2—3 человека. Очаг работал с 9 утра до 7 вечера. Дети получали питание и соответствующие занятия.

Открывая очаги, организаторы первоначально даже не задумывались о воспитательных задачах: главной целью было накормить детей, дать им приют, отвлечь от вредного влияния улицы. Но когда это получилось, сама жизнь выдвинула воспитательные задачи, и прежде всего встала задача чем-то занять детей. А выбор занятий и способ их проведения заставлял думать в их воспитательное значение. Старались проводить занятия, направленные на развитие внимания, наблюдательности, приучение к дисциплине. Особое внимание обращено на развитие внешних чувств ребенка. В основе воспитания стояли труд ребенка, его самостоятельность, самообслуживание. Очень широко применялся ручной труд: лепка, вырезание, аппликация. Материал подбирался из того, что было можно получить бесплатно, часто дети пользовались так называемым бросовым материалом. Важная задача очага — работа «с семьей и над семьей». Многие

очаги вечером приглашали матерей и те же руководительницы вели с ними беседы, занимались рукоделием, читали. Часто дети, перешедшие из очага в школу, во вторую половину дня возвращались, и надо было как-то организовать работу с ними.

Весной 1915 г. в Москве специальный Детский отдел при Центральном Бюро Московской городской Управы объединял уже 19 очагов. Часть из них (Басманный, Гжельский, Самарский, Лефортовский, Пресненский) содержались почти целиком за счет средств, собираемых Центральным Бюро из пожертвований, остальные 14 содержали другие организации и отдельные объединения сотрудников. К 1916 г. при поддержке средствами городской управы во второй столице действовали уже более 30 очагов. Среди них очаги Пятницкого, Арбатского городских попечительств, попечительства Хитрова рынка, квартирной комиссии при Пресненском попечительстве, Александровский очаг общества женских врачей, общества охраны здоровья еврейского населения при фабрике «Дукс» и др.[1]. Очаги опирались на практику воспитания лучших народных детских садов. Руководительницы, пришедшие в очаги, старались наладить работу последних по

образцу детских садов. Начав с активной деятельности по призрению детей запасных, общественность достаточно быстро осознала, что нужда в учреждениях длительного пребывания типа «очаг» имеется у гораздо более широкого круга семей. При этом работа с детьми должна носить целенаправленный педагогический характер. Это в свою очередь обусловило потребность в создании объединений дошкольных работников, широким обсуждении содержания и методов воспитания детей, специальной подготовке педагогов дошкольного воспитания, которые начались в годы Первой мировой войны. Таким образом, война оказалась своеобразным «катализатором» развития отечественного общественного дошкольного воспитания.

Литература

1. Белая К.Ю., Волобуева Л.М. Листая страницы истории: Из истории дошкольного воспитания Москвы. М., 1997.
2. Отчет 2-го очага для детей запасных Лиги Равноправия Женщин. М., 1915.
3. Отчет по Московскому городскому универсальному Детскому Саду в память О.Н. Кельиной за 1914—15 уч. год. М., 1916.
4. <http://encblago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2853547719> (дата обращения 03.01.2014).

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ в КИТАЕ и РОССИИ

Чжан Лисин, канд. пед. наук, КНР;

Ильин Г.Л., д-р пед. наук, профессор кафедры
дошкольной педагогики Московского педагогического
государственного университета, Москва

В России анализ проблемы исследования познавательного интереса в качестве теоретической основы подразумевает определение сущности ряда психолого-педагогических категорий, их взаимосвязи и взаимопроникновения, степени изученности и исследовательских направлений, развивающихся в контексте данных категорий [1—5; 7].

А в Китае нет сколько-нибудь четкого определения познавательного интереса дошкольников, оттого психолого-педагогических исследований по данной теме недостаточно. Это обстоятельство определяется слабым развитием психологии и педагогики в Китае. Хотя в древнем государстве существовало множество педагогических идей, но они оставались на уровне мыслей и мнений отдельных авторов, не систематизировались, не становились теорией, к тому же смешивались с политическими и философскими идеями,

отсутствовали определения понятий, отмечалась неспособность сформировать самостоятельный предмет изучения, в частности познавательный интерес детей раннего возраста [8].

В отличие от европейских стран, в Китае не было эпохи Просвещения, когда в Европе во всех областях знания формировался научный подход к исследованию предмета, основанный на рациональности, систематичности, объективности и экспериментальном методе. Отсюда же признанное равнодушие китайцев к теоретическим построениям, предполагающим научное исследование, и, напротив, живейший интерес к методическим работкам.

Для педагогики и психологии образования особый интерес представляет тот факт, что понятие «познавательный интерес» в китайской литературе не встречается, кроме переведенных в десятилетие сотруд-

ничества (1949—1960) советских произведений, хотя исторически он всегда был связан с обучением детей. Китайские ученые пользуются недифференцированным понятием «интерес».

Для понимания обсуждаемой проблемы необходимо иметь в виду принятое в России представление о предмете обсуждения. Говоря о познавательном интересе, следует отличать его от других видов интереса дошкольника. Это особенно важно в системе понятий педагогической психологии.

Одно определение интереса связано с различием потребностей или мотивов, лежащих в основе деятельности ребенка. В этом случае интерес подчинен потребности или мотиву (игровому, спортивному, художественно-эстетическому, трудовому, пищевому, сексуальному и т.п.), определяющему его направление, содержание, глубину и продолжительность. Если же его нет, говорят о бескорыстном интересе (любопытстве или любознательности), выступающем как познавательное проявление. Познавательный интерес в российской педагогике связан главным образом с учебным предметом и мотивом учения. В таком понимании он определяется мотивацией.

Если же определять интерес как отношение ребенка к изу-

чаемым объектам окружающего мира, то другим его видом, помимо познавательного, может быть назван коммуникативный интерес (отношение к окружающим людям), и связанный с ним интерес к самому себе, своим особенностям, возможностям и способностям. Однако ни изучение других людей, ни самоизучение не являются задачами ни школы, ни дошкольного образования в традиционном понимании, хотя эти интересы, несомненно, существуют.

В основе этого определения лежит различие изучаемых объектов, с которыми имеет дело ребенок: предметного, социального и внутреннего мира личности.

Каждому из них свойствен свой способ исследования:

- изучение предметного мира, постижение его объективности;
- субъективное сопереживание, сочувствие в социальном мире;
- самонаблюдение, интроспекция внутреннего мира личности.

Определение познавательного интереса в связи с изучением предметного мира ставит его в несомненную связь с развитием интеллекта — основного средства познания этого мира. Однако исчерпывается ли только познанием жизнедеятельность ребенка, не является ли познавательная,

а следовательно, интеллектуальная деятельность хотя и главным, но все же не единственным видом деятельности ребенка? Вопрос важен для понимания различий между китайской и российской интерпретацией познавательного интереса дошкольника.

В Китае ввиду дефицита научного материала по интересу трудно определить линию исторической трансформации понятия «интерес», но можно найти не меньше 20 его современных вариантов. Он рассматривается как:

- активное отношение личности к объекту;
- напряженное отношение эмоции на основе активной и избирательной направленности личности на определенные предметы и явления;
- сознательная направленность, характеризующаяся стремлением к познанию предмета или явления и к определенной деятельности, она выражается в активных эмоциях и избирательном отношении к предметам и явлениям;
- познавательная направленность личности на исследование предметов и явлений, характеризующаяся обращением внимания и стремлением к объекту;
- внутренняя направленность и избирательность сознания человека на предметы и явления.

После того как в 1981 г. на всекитайской психологической конференции профессор У. Фуюань впервые представил понятие «неинтеллектуальный фактор», китайские ученые начали придавать ему большое значение, и интерес как один из неинтеллектуальных факторов получил вторую жизнь. Понятие «интерес» вернулось в сферу внимания исследователей в Китае благодаря тому, что оно было тесно связано с понятием «неинтеллектуальный фактор».

Интеллектуальные факторы — внимание, наблюдательность, воображение, память, мышление, творчество, связаны с познанием. А под *неинтеллектуальными факторами* понимаются такие психические проявления, как эмоция, воля, интерес, характер, потребность, мотив, устремление, цель, вера, мировоззрение, не имеющие прямой связи с познанием. Однако неинтеллектуальный фактор играет важную роль в развитии детей [9].

Во-первых, он является мотивом учения как активным психическим механизмом. Во-вторых, он выполняет функцию ориентирования, соединяя познание с деятельностью. В-третьих, играет роль стабилизатора, позволяющего сохранять выбранное направление деятельности. В-четвертых, восполняет интеллектуальный фактор. Неинтеллек-

туальный фактор может способствовать интеллектуальному развитию детей, повышать активность учения, утверждать положительное к нему отношение, концентрировать внимание, усиливать самообладание.

Для российского читателя проведенное различие двух факторов представляется необычным, несвойственным принятому пониманию соотношения психических функций. В российской психологии и педагогике, наряду с интеллектом — заимствованным термином, тесно связанным с познанием, используется более широкое понятие мышления, или мыслительной деятельности, включающей эмоции, мотивы, интересы и цели как неотъемлемые компоненты, т.е., казалось бы, идущее вразрез с проведенным различием факторов. В евроамериканской психологии известно также понятие «множественного интеллекта» (Г. Гарднер), связанное со способностями, расширяющее традиционное понимание интеллекта.

Но если принять во внимание наличие у ребенка иных интересов, помимо познавательного, названное различие предстанет не столь необычным. Каждый из этих интересов требует своего набора предпочтительных психических функций. Так, для спортивного интереса необходимы

«неинтеллектуальные», в китайском определении, функции, вроде характера, воли, устремления, ожидания поддержки других людей, веры прежде всего в себя, в свои силы. Напротив, познавательный интерес предполагает, главным образом, интеллектуальные функции — воображение, мышление, понимание и творчество. Можно утверждать, что указанное различие предполагает разные виды деятельности, которыми занят ребенок.

А эта более широкая трактовка, включающая познавательный интерес в общий процесс жизнедеятельности человека, не выделяющая его особо, для китайской педагогики является более полной, понятной и общепринятой. В связи с этим в учебе китаец очень ценит старательность, усердие, связанные с «неинтеллектуальными факторами».

Китайские ученые и учителя обращают внимание на значение интереса и его стимулирование не только у дошкольников, но и школьников. Они обсуждали в контексте интереса атмосферу, пролог занятия, дизайн на доске (как писать на ней), использование учебника, пособий (особенно мультимедиа) и отношение между педагогами и учащимися. Исследователями были проведены эксперименты по связи интереса с другими неинтеллектуальными факторами, а

также с интеллектом и личностью. Например: соотношение учебного интереса с результатом учения и уверенностью в себе на учебе у школьников. Изучая взаимосвязи учебного интереса с интеллектом и характером у младших школьников, они выявили косвенное влияние последних на становление и развитие учебного интереса. Установлено также не прямое влияние учебного достижения на учебный интерес.

Китайские ученые разделяют интерес на личный и ситуативный. Личный интерес подразделяется на скрытый и открытый. Под скрытым понимается интерес, который индивид долгое время направляет на определенную тему. Скрытый интерес подразделяется на связанный с чувством и связанный с ценностью. Первый часто возникает во время занятия определенной тематической деятельностью, предполагающей сильные эмоции. Последний — тема или деятельность, которые индивид считает значимыми для себя. Ситуативный интерес — связанное с определенной темой состояние мотивов, которое определяет уровень участия индивида в какой-либо деятельности. Представленная классификация мотивов имеет общий характер, не связанный с обучением. В связи с нашей темой, посвященной познава-

тельному интересу у дошкольников, мы не будем ее подробно обсуждать.

Существуют несколько публикаций о любознательности как форме проявления интереса у дошкольников. В кандидатской работе Лю Юньянь пишет, что любознательность как основное содержание побуждения и главная особенность творческих специалистов привлекла много успешных работ в свою область исследования. Так, педагоги расценивают любознательность как одну из главных эмоций побуждения в процессе учебной деятельности; антропологи расценивают ее как движущий фактор качества адаптации личности и главного побуждения эволюции рас и продвижения науки; в то время как психологи считают любознательность побуждениями познания и эмоций. Исследования, сделанные ранее, показали, что любознательность изучалась с позиций:

- ♦ мотивационной психологии для выявления ее природы;
- ♦ психологии развития для определения ее возрастных и половых различий, а также различий уровней развития;
- ♦ психометрии для исследования ее мультиструктуры с использованием измерительных инструментов;
- ♦ педагогики для исследования любознательности с це-

лью ее развития и совершенствования.

Однако до сих пор исследование ребенка, особенно относительно его базовой структуры интересов, особенностей развития, субъективных и объективных элементов, воздействующих на его развитие, и стратегии развития любознательности малыша в реальном образовательном контексте, все еще остается неисследованным [6].

Специальной литературы по теоретическому исследованию интереса у дошкольников в Китае почти нет, это связано с характером культуры. Здесь традиционно очень ценят пригодность знания, но игнорируют его теоретичность. Примером может служить традиционная китайская медицина: в древние времена люди хорошо знали функции трав, эффективно лечили больного, не зная их химического состава и не испытывая в этом необходимости. Это традиционное отношение сохраняется до сих пор. Дэн Сяопин (государственный деятель современного Китая) говорил: «...не важно, какого цвета кошка, лишь бы она ловила мышей». Он имел в виду теории капитализма или социализма. Нам кажется, что тем самым была определена стратегия развития современного Китая, выражавшая отношение китайцев к теоретическим построениям,

основанным на научных доводах и доказательствах.

Можно отметить довольно слабое развитие теоретических исследований познавательного интереса дошкольников в Китае, но вместе с тем выявляется своеобразие понимания интереса, не свойственного российским и евроамериканским исследователям данной проблемы. Это своеобразие коренится в более существенной тенденции поиска особой «китайской» психологии и педагогики, отличной от «европейской», «привитой» в Китае в начале XX в. Можно предположить, что оно скорее связано с неразвитостью китайских научных исследований, в частности, в сфере познавательных интересов дошкольников.

Итак, что касается понимания интереса, можно утверждать:

- в китайской педагогике отсутствует различие между «интересом» и «познавательным интересом»;
- понятие «интерес» относится к «неинтеллектуальным факторам»;
- познание, интерес и интеллект дошкольников связаны иначе, чем в российской педагогической психологии.

Выявленное несоответствие понимания познавательного интереса может стать основой и определить перспективу дальнейшего сотрудничества

Китая и России в области дошкольного образования, в частности в углублении понятия «познавательный интерес».

Литература

1. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути изучения // Известия АПН РСФСР. 1955. № 7.

2. Буре Р.С. Когда обучение воспитывает. СПб., 2002.

3. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. Бийск, 2002.

4. Запорожец А.В. Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. 1997. № 2.

5. Казакова В.И. Психологические основы формирования

познавательного интереса у старших дошкольников // Перспективы развития практической психологии. Шадринск, 2001.

6. Лю Юньян. Развитие любознательности у дошкольников и эффективность воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. Сычуань, 2008.

7. Нусканен Л.Г. и др. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников. М., 2002.

8. Чжэн Жуншуан. Проблема отсутствия оригинальности и ее решение в китайской психологии // Наука и психология. Шанхай. 2007. № 2.

9. Юу Юйхуа. Роль неинтеллектуальных факторов в развитии творчества дошкольников // Дошкольное воспитание. Пекин. 1999. № 6.

.....

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ТЦ СФЕРА» ПРЕДСТАВЛЯЕТ НОВУЮ КНИГУ



ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ

Авторы — Бобкова Т.И., Красносельская В.Б., Прудыус Н.Н.

В пособии представлена апробированная на практике программа работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, где значительное внимание уделено продуктивной (конструктивной) деятельности. Программа занятий по изобразительной деятельности, конструированию и ручному труду составлена в соответствии с ФГОС ДО.

Представленный материал обеспечивает взаимодействие педагогов и логопедов, их совместную работу по лексическим темам, способствует решению задачи всестороннего гармоничного развития детей.

С продукцией издательства «ТЦ СФЕРА»

можно ознакомиться и приобрести:

• на сайтах www.tc-sfera.ru, www.apcards.ru;

• в издательстве по адресу: Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3, тел./факс: (495) 656-72-05, 656-75-05.

Руководителям органов управления образованием, заведующим кафедрами дошкольного образования, руководителям, методистам, воспитателям и специалистам ДОО

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Во время перехода дошкольных образовательных организаций с ФГТ на ФГОС ДО перед руководителями ДОО, методистами и воспитателями возникают вопросы: что такое ФГОС? В чем преемственность с ФГТ? Как эффективно и с наименьшими потерями ввести стандарт? Как создать новую образовательную программу ДОО?

В этой ситуации издательство «ТЦ Сфера», являясь не только лидером отечественного книгоиздания в области дошкольного образования, но и основным проводником передовых педагогических технологий и идей, предлагает органам управления образованием и дошкольным образовательным организациям помощь в реализации ФГОС ДО. Мы предоставляем самый широкий спектр услуг:

- ♦ Специализированную литературу для организации образовательного процесса детского сада в соответствии с ФГОС ДО: примерные и парциальные программы, методические пособия для специалистов, рабочие журналы, книги по управлению ДОО, рабочие тетради, иллюстративные и раздаточные материалы и др.;

- ♦ Подписку на периодические профильные издания: «Управление ДОУ» с приложением «Управление детским садом», «Методист ДОУ», «Воспитатель ДОУ» с приложением, «Логопед» с приложениями, «Медработник ДОУ» и «Инструктор по физкультуре», в которых оказывается юридическая, правовая и методическая поддержка;

- ♦ Организацию обучения и переподготовки специалистов ДОО на семинарах, тренингах и вебинарах с привлечением специалистов федерального уровня, авторов программ ДОО, преподавателей ведущих вузов страны из Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Барнаула и др.;

- ♦ Материалы для оформления: стенды, плакаты, предметные уголки, демонстрационные и наглядные материалы, вывески и др.

Приглашаем к сотрудничеству с нашим издательством. Для этого просим связаться с нашими специалистами:

- ♦ по вопросам приобретения книг, наглядных пособий и подписки на журналы с руководителем отдела продаж *Пусем Владимиром Николаевичем*: vladimir@tc-sfera, (495) 656-75-05, 656-72-05;

- ♦ по вопросам организации обучения с руководителем отдела развития *Царевой Еленой Артуровной*: tsareva@tc-sfera.ru, (495) 656-75-05, 656-72-05.

С наилучшими пожеланиями и надеждой на плодотворное сотрудничество, генеральный директор, кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАНПО Т.В. Цветкова

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ТЦ СФЕРА»

ПРЕДСТАВЛЯЕТ НОВЫЙ КОМПЛЕКТ КНИГ



Пособия соответствуют ФГОС ДО. В комплект «Учим петь детей» вошли 4 книги.

Пособия предназначены музыкальным руководителям, воспитателям детских садов, студентам педагогических и музыкальных колледжей и вузов, родителям.

Репертуар подобран в соответствии с возрастными особенностями детей.

Тематический и обучающий диапазон упражнений и песен расширен за счет дополнительного материала.

УЧИМ ПЕТЬ ДЕТЕЙ 3—4 ЛЕТ **Песни и упражнения для развития голоса** *Автор — Мерзлякова С.И.*

В первой книге представлены упражнения на развитие голоса и музыкального слуха детей 3—4 лет, песни первой и второй степени трудности.

УЧИМ ПЕТЬ ДЕТЕЙ 4—5 ЛЕТ **Песни и упражнения для развития голоса**

Во второй книге представлены упражнения на развитие голоса и музыкального слуха детей 4—5 лет, песни первой и второй степени трудности.

УЧИМ ПЕТЬ ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ **Песни и упражнения для развития голоса**

В третьей книге представлены упражнения на развитие голоса и музыкального слуха детей 5—6 лет, песни первой и второй степени трудности.

УЧИМ ПЕТЬ ДЕТЕЙ 6—7 ЛЕТ **Песни и упражнения для развития голоса**

В четвертой книге представлены упражнения на развитие голоса и музыкального слуха детей 6—7 лет, песни первой и второй степени трудности.

С продукцией издательства «ТЦ СФЕРА»
можно ознакомиться и приобрести:

- на сайтах www.tc-sfera.ru, www.apcards.ru;
- в издательстве по адресу: Москва, ул. Сельскохозяйственная,
д. 18, корп. 3, тел./факс: (495) 656-72-05, 656-75-05.

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ТЦ СФЕРА» ПРЕДСТАВЛЯЕТ НОВЫЕ КНИГИ



УЧИМ ОБЩАТЬСЯ ДЕТЕЙ 3—7 ЛЕТ Методическое пособие

Авторы — Волков Б.С., Волкова Н.В.

В пособии рассмотрены условия и особенности формирования коммуникативных навыков у детей 3—7 лет. Описана роль взрослого и сверстников в общении ребенка, предложены решения типичных речевых проблем, даны практические советы по развитию речи. В книгу включены игры, упражнения, сценарии занятий, которые можно использовать как при индивидуальном, так и при групповом обучении.



ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА Беседы и игры с детьми 3—7 лет

Авторы — Вольская В., Турбин Р.

Демонстрационный материал рекомендован для использования в групповой и индивидуальной работе с детьми от 3 лет. Занятия по формированию здорового образа жизни можно включать в режимные моменты работы ДОО, а также интегрировать с другими направлениями развивающей деятельности.



СПОРТИВНЫЕ СКАЗКИ Беседы с детьми о спорте и здоровье

Автор — Шорыгина Т.А.

Вы держите в руках пособие «Спортивные сказки», посвященное различным видам спорта. В нем говорится о том, как важно заниматься физкультурой и спортом, как улучшить здоровье, укрепить физические и духовные силы. Еще в глубокой древности люди знали, что движение — это жизнь, оно делает человека выносливым, стойким и здоровым. Автор уделяет внимание Олимпийским играм, рассказывает о летних и зимних видах спорта и др.



ТРУДОВЫЕ СКАЗКИ Беседы с детьми о труде и профессиях

Автор — Шорыгина Т.А.

В пособии для детей 6—8 лет рассказывается о труде, трудолюбии, разнообразных ремеслах, а также о лени и нерадивости. Авторские сказки, стихи и загадки помогают пробудить у детей интерес к профессиональной деятельности человека, расширить представления о мире. Книга способствует развитию речи и логического мышления, активизирует внимание и память детей. Пособие написано простым, понятным ребенку языком, каждая тема сопровождается сказками.

www.tc-sfera.ru



Уважаемые коллеги!

Во время внедрения ФГОС ДО роль информации необычайно возрастает. Издательство «ТЦ Сфера» предоставляет самый широкий спектр информационных услуг, в том числе специализированную литературу для организации образовательного процесса детского сада в соответствии с ФГОС ДО: программы, методические пособия, рабочие журналы, книги по управлению, рабочие тетради, иллюстративные и раздаточные материалы и др.

Среди книжных новинок обращаем ваше внимание на книгу Н.В. Микляевой «Экспресс-конструктор образовательной программы: Методическое пособие для детского сада и дошкольного отделения школы», **которая поможет разработать образовательную программу ДОО, соответствующую ФГОС дошкольного образования.**

В пособии раскрыт *экспресс-метод* подготовки образовательной программы ДОО:

- ♦ предложена методика написания целевого, содержательного и организационного разделов Программы;
- ♦ даны таблицы и схемы;
- ♦ представлена вариативная часть программы;
- ♦ показана преемственность с ФГТ, особенно в части содержания образовательных областей;
- ♦ даются примеры методического обеспечения, имеющегося в наличии в издательстве «ТЦ Сфера».

Разработка и реализация образовательной программы ДОО на основе представленного в книге *модульного принципа* в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 13, п. 3) позволит эффективно и с наименьшими потерями создать новую образовательную программу ДОО. При этом сохранить имеющиеся в детских садах материалы и программно-методическое обеспечение.

Подробнее об авторе и ее книгах: <http://www.tc-sfera.ru/avtory/miklyaeva-nv-0>.

Эту книгу и другую продукцию издательства «Творческий Центр СФЕРА» **можно:**

- ♦ заказать у наших партнеров в регионах: <http://www.tc-sfera.ru/shops-list>;
- ♦ приобрести в **интернет-магазине**: <http://www.tc-sfera.ru/books> (книги), www.apcards.ru (наглядные пособия);
- ♦ приобрести в Центре образовательной книги **по адресу:** Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3 (м. Ботанический сад), **тел./факс:** (495) 656-72-05, 656-75-05 (<http://www.tc-sfera.ru/kontakty>).

С наилучшими пожеланиями и надеждой на плодотворное сотрудничество, генеральный директор, кандидат педагогических наук, член-корреспондент МАНПО Т.В. Цветкова



Актуальная информация для дошкольных организаций!

Не забудьте подписаться на наши журналы!

2014

2-е полугодие

Индексы в каталогах

	Роспечать	Пресса России	Почта России
Комплект: «Управление ДОУ» с приложением; «Методист ДОУ», «Инструктор по физкультуре», «Медработник ДОУ»; Рабочие журналы для: — воспитателя группы детей раннего возраста — воспитателя детского сада — заведующего детским садом — инструктора по физической культуре — музыкального руководителя детского сада — педагога-психолога — старшего воспитателя — учителя-логопеда	36804	39757	10399
	Подписка только в первом полугодии	(без рабочих журналов)	(без рабочих журналов)
«Управление ДОУ» с приложением и один выпуск «Методист ДОУ» «Управление ДОУ» «Медработник ДОУ» «Инструктор по физкультуре» «Воспитатель ДОУ» с библиотекой «Воспитатель ДОУ» «Логопед» с библиотекой и учебно-игровым комплектом «Логопед»	82687 80818 80553 48607 80899 58035 18036 82686	 42120 42122 39755 39756	 10395 10396

Чтобы подписаться на все издания для специалистов дошкольного воспитания Вашего учреждения, Вам потребуется **три индекса:**

36804, 80899, 18036 — Роспечать

Подписаться на наши издания можно по каталогам «РОСПЕЧАТЬ», «ПРЕССА РОССИИ», «ПОЧТА РОССИИ»

Если Вы не успели подписаться на наши издания, то можно заказать их по почте наложенным платежом по **адресу:** 129626, Москва, а/я 40.

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, (499) 181-34-52;

по **E-mail:** sfera@cnt.ru; в **интернет-магазине:** www.tc-sfera.ru

В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ!

ТЕМА НОМЕРА

«РЕАЛИЗАЦИЯ СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Рабочая группа по внедрению ФГОС ДО

Мультимедийные пособия для детей

Определение стратегии реализации целей и задач ФГОС ДО

Рекомендации по порядку комплектования ДОУ

Уважаемые подписчики!

Вы можете заказать предыдущие номера журнала «Управление ДОУ», книги серии «Библиотека “Управления ДОУ”», а также электронный архив журнала «Управление ДОУ» в нашем интернет-магазине. В заявке укажите свой точный адрес, индекс, а также наименование издания и требуемое количество. Заявку отправьте по тел.: (495) 656-75-05 или через сайт tc-sfera.ru



«Управление ДОУ»
2014, № 6 (101)

Научно-практический журнал
ISSN 2220-1483

Журнал издается с 2002 г.

Выходит 10 раз в год с приложением:
с февраля по июнь,
с августа по декабрь

Издатель

Т.В. Цветкова

Главный редактор

Е.В. Боякова

Научный редактор

Л.М. Волобуева

Литературный редактор

Д.В. Пронин

Оформление, макет

Т.Н. Полозовой

Дизайнеры обложки

В. Чемякин, Е.В. Кустарова

Художник

М.А. Саморезов

Корректоры

Г.Н. Кузьмина, Л.Б. Успенская

Фото на обложке

Е.В. Кустаровой

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов. Ответственность за достоверность публикуемых материалов несут авторы.

Редакция не возвращает и не рецензирует присланные материалы.

При перепечатке материалов и использовании их в любой форме, в том числе в электронных СМИ, ссылка на журнал «Управление ДОУ» обязательна.

Учредитель

ООО «Творческий Центр Сфера»

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство ПИ № 77-9439
от 23 июля 2001 г.

Подписные индексы в каталогах:

«Роспечать» — 80818, 36804
(в комплекте), 82687 (с приложением),
«Пресса России» — 39757 (в комплекте),
Почта России — 10399 (в комплекте).

Адрес редакции:

129226, Москва, ул. Сельскохозяйственная,
д. 18, корп. 3. Тел./факс: (495) 656-70-33,
656-73-00.

E-mail: dou@tc-sfera.ru; www.tc-sfera.ru

www.udou.ru

Рекламный отдел:

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05

Номер подписан в печать 09.07.14. Формат 60×90¹/₁₆.
Усл. печ. л. 8. Тираж 10 000 экз.

Заказ №

© Журнал «Управление ДОУ», 2014
© ООО «ТЦ СФЕРА», 2014



4607091440225 80066

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет

НОВЫЕ

ПЛАКАТЫ И МЕДАЛЬКИ

для дошкольников и младших школьников



Издательство «Творческий Центр Сфера»

Адрес: Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, корп. 3

Тел./факс: (495) 656-72-05, 656-75-05 (реализация),

656-73-00, 656-70-33 (редакция)

Сайты: www.tc-sfera.ru (книги), www.apcards.ru (открытки)



Издательство «ТЦ СФЕРА»
представляет приложение
к журналу «Управление ДОУ»

УПРАВЛЕНИЕ ДЕТСКИМ САДОМ

Подписные индексы в каталогах

«Роспечать» — 36804, 82687
«Пресса России» — 39757
«Почта России» — 10399

Цель проекта: обеспечить руководителей дошкольного образования инструментами решения актуальных задач.

Книги I полугодия 2014 г.



10
выпусков
в год



**Приложение к журналу «Управление ДОУ» —
основа профессионального роста!**

Издательство «Творческий Центр Сфера»

Адрес: Москва, ул. Сельскохозяйственная, д. 18, к. 3

Тел.: (495) 656-72-05, 656-75-05, 656-73-00, 656-70-33

E-mail: sfera@cnt.ru

Сайты: www.tc-sfera.ru (книги), www.apcards.ru (открытки)





20-22
августа



СИБИРСКИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ
ФОРУМ
КРАСНОЯРСК

ДЛЯ ТЕХ, КТО УЧИТСЯ!

ТОМУ, КТО ОБУЧАЕТ!

МЕСТО ВСТРЕЧИ ТЫСЯЧИ КОЛЛЕГ
СО ВСЕГО СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА!

МВДЦ «Сибирь»

ул. Авиаторов, 19, т./ф.: (391) 22-88-608
www.krasfair.ru

Официальная поддержка:



Организатор –
ВК «Красноярская ярмарка»



сибирь
педagogический и
высший учебно-научный центр
имени Бориса Пастернака

