



правление

ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

№7/2015



Реализация права
на дополнительное
профессиональное
образование

Продолжительность
рабочего времени
педагогов

Развитие речи
дошкольников
в контексте ФГОС ДО

Поддержка речевого
развития билингвов

Тема номера
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ
«РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ»



ГОСТЬ НОМЕРА
Алла
Генриховна
АРУШАНОВА



НА СТОРОНЕ РЕБЕНКА

ISSN 2220-1483

правление

ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

№7/2015



Подписные индексы в каталогах:

«Роспечать» 80818, 36804 (в комплекте)

82687 (с приложением)

«Пресса России» — 39757 (в комплекте)

«Почта России» — 10399 (в комплекте)

Тема номера

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОБЛАСТЬ

“РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ”»

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--------------------------------------|---|
| Редакционный совет | 3 |
| Индекс | 4 |
| Колонка редактора | |
| Боякова Е.В. | |
| Развитие речи — ключевое направление | |
| образовательной работы | 5 |
| У нас в гостях А.Г. Арушанова | 6 |

МЕНЕДЖМЕНТ

Основы педагогического менеджмента

| | |
|---|----|
| Ушакова О.С. | |
| Развитие речи дошкольников в контексте | |
| ФГОС дошкольного образования | 16 |
| Протасова Е.Ю. | |
| Поддержка речевого развития билингвов | 27 |

ФГОС дошкольного образования

| | |
|--|----|
| Васюкова Н.Е. | |
| Размышления по поводу образовательной | |
| программы дошкольной организации | 40 |

ФИНАНСЫ И ПРАВО

Нормативные и правовые материалы

| | |
|---|----|
| Письмо Минобрнауки России № 08-1933 и Профсоюза | |
| работников народного образования и науки России | |
| № 505 от 03.12.2014..... | 50 |

| | |
|--|----|
| Приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре»..... | 65 |
| Письмо Минобрнауки России № 08-415 и Профсоюза работников народного образования и науки России № 124 от 23.03.2015 «О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование»..... | 79 |

Правовой всеобуч

| | |
|--|----|
| Вицфлемский А.Б. Проблемные вопросы организации труда и его оплаты в ДОО | 84 |
|--|----|

ПЕДАГОГИКА ДОУ

Организация педагогического процесса

| | |
|---|----|
| Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С. Развитие речи и речевого общения детей в программе «Веселый день дошкольника» | 88 |
| Хабарова Н.И., Булдакова М.В. Клубная форма работы с родителями | 98 |

Копилка методиста

| | |
|--|-----|
| Александрова Е.Ю. О значении театра теней для развития речевого общения детей..... | 106 |
|--|-----|

ПАЛИТРА МАСТЕРСТВА

Другое мнение

| | |
|---|----------------------|
| Иванова А.И., Карпухина Г.А. К вопросу о диагностике речевого развития ребенка..... | 110 |
| Книжная полка | 15, 39, 87, 105, 122 |
| Как подписаться | 127 |
| Анонс | 128 |

Уважаемые коллеги!

На сайте **sfera-podpiska.ru** можно познакомиться с содержанием журналов «Управление ДОУ», почитать некоторые материалы, оставить свои комментарии, зарегистрироваться и подписатьсь на электронные рассылки. Созвездие подписных изданий издательства «ТЦ Сфера» — ваш помощник в образовании детей.

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 ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии 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.-корр. МАНПО, член Экспертного совета комитета по образованию Государственной Думы, 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 ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва.

Майер Алексей Александрович, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО «Московский государственный областной гуманитарный институт», Московская обл.

Миляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент Института детства ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный 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 ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», главный редактор журналов «Управление ДОУ», «Методист ДОУ».

Макарова Людмила Викторовна, канд. мед. наук, зав. лабораторией физиолого-гигиенических исследований в образовании ФГБНУ «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 психологии и педагогики ГАУ ИПК ДСЗН «Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы», главный редактор журнала «Логопед».

Цветкова Татьяна Владиславовна, канд. пед. наук, чл.-корр. 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

| | | |
|---|---|-----|
| Академия педагогических и социальных наук, Москва | и воспитания Российской академии образования, Москва..... | 16 |
| Детский сад № 3 «Солнышко», г. Великий Устюг Вологодской обл..... | Лаборатория дошкольного образования им. А.В. Запорожца Центра общего образования Московского института развития образования, Москва | 98 |
| Дошкольное отделение № 2091 школы № 1468, Москва | 40, 88 | 106 |
| Ильинский детский сад, с. Ильинка Новокузнецкого р-на Кемеровской обл. | Отделение современных языков Хельсинкского университета, г. Хельсинки, Финляндия | 110 |
| Центр детства Института изучения детства, семьи | 27 | |

| | | |
|---|--|-------|
| Александрова Елена Юрьевна | Козаченко Ирина Ивановна | 106 |
| Арушанова Алла Генриховна | Коренблит Станислав Соломонович | 6, 88 |
| Булдакова Марина Викторовна..... | Полякова Екатерина Юрьевна | 98 |
| Васюкова Наталья Евгеньевна | Протасова Екатерина Юрьевна | 40 |
| Вифлеемский Анатолий Борисович | Рычагова Елена Сергеевна | 84 |
| Иванова Александра Ивановна | Ушакова Оксана Семеновна | 110 |
| Карпухина Галина Анатольевна | Хабарова Надежда Иосифовна | 110 |

Уважаемые коллеги!

Приглашаем поделиться опытом своей работы, разработками и оригинальными идеями. Присылайте свои материалы, вопросы и предложения на электронную почту: dou@tc-sfera.ru. «Памятку авторам» см. на сайте: www.sfera-podpiska.ru.

Развитие речи — ключевое направление образовательной работы

Какой восторг вызывают у матери первые слова, произнесенные малышом! Ради этого мгновения она готова подолгу разговаривать с ребенком, читать ему потешки, пестушки, рассказывать сказки, петь песенки.

Развитие речи маленьких детей — проблема, которой издавна уделяли внимание мыслители и педагоги. М.В. Ломоносов ратовал за обучение детей на родном языке и провел реформу русского языка. К.Д. Ушинский раскрыл дидактические принципы, средства, методы и приемы обучения родному языку. Вопросами развития речи детей дошкольного возраста занимались М.М. Алексеева, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и др. Говоря о методологических основах речевого развития нельзя пройти мимо двух ключевых работ, без которых невозможно понимание механизмов психического развития детей: Л.С. Выготский «Мышление и речь» и Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка».

Во ФГОС ДО сказано: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте».

Для этого номера статьи подготовили О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова, Е.С. Рычагова — ведущие ученые в области речевого развития детей дошкольного возраста. Актуальным считаем материал Е.Ю. Протасовой об особенностях развития речи детей-билингвов и их поддержке в детском саду. Н.Е. Васюкова предлагает простые варианты составления образовательной программы ДОО. Программы, созданные этими авторами, поддерживаются издательскими проектами «ТЦ Сфера».

Интересны разные формы работы по развитию речи, предложенные практиками. В разделе правовых материалов публикуем очень важные для всех педагогических работников документы: о норме часов педагогической работы за ставку заработной платы и определении педагогической нагрузки и др.

Выписывайте и читайте журнал, пишите по адресу: dou@tc-sfera.ru с пометкой «Для журнала “Управление ДОУ”».

Главный редактор журнала Е.В. Боякова

У НАС В ГОСТЯХ

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, почетный работник общего образования Российской Федерации, лауреат премии Правительства РФ в области образования, один из авторов программы дошкольного образования «Истоки»

АЛЛА ГЕНРИХОВНА АРУШАНОВА

Уважаемая Алла Генриховна! Спасибо, что приняли приглашение и пришли к нам в гости. У кого Вы учились? Как повлияли учителя на Ваше научное становление?

Спасибо за хороший вопрос. Моими учителями в науке были мой научный руководитель психолог Феликс Алексеевич Сохин и научный консультант психолингвист Александр Маркович Шахнарович; сотрудники лаборатории развития речи НИИ дошкольного воспитания педагоги Валентина Викторовна Гербова, Александр Иванович Максаков, Галина Анатольевна Тумакова, Оксана Семеновна Ушакова; директор Института академик Александр Владимирович Запорожец, академик Николай Николаевич Поддьяков. Большое влияние на меня оказали психолог Лидия Ефремовна Журова и педагог Наталья Валентиновна Дурова. Будучи младшими научными сотрудниками, мы слушали лекции профессоров в МГУ. Там я училась у Даниила Борисовича Эльконина,

Александра Романовича Лурии, Алексея Алексеевича Леонтьева. В Институте Запорожца моими учителями были коллеги: Лариса Алексеевна Парамонова, Татьяна Викторовна Антонова, Евгений Евгеньевич Шулешко, Эмилия Ивановна Леонгард, Антонина Николаевна Давидчук. Мои педагоги учили меня честности и самостоятельности в исследовании, уважению и бережному отношению к ребенку. Воспитали веру в свои силы, уважение к тем, кто был первоходцем в деле изучения и развития дошкольного детства.

Почему среди множества методик Вы выбрали развитие речи дошкольников?

У меня были замечательные учителя словесности: мой школьный учитель русского языка Евгения Алексеевна Алабина, преподаватели педучилища Нелли Наумовна Пинус и Надежда Ивановна Маринина, преподаватели Ленинского пединститута Мария Митрофановна Конина, Вера Иосифовна Ядэшко, Муза

Михайловна Алексеева, Ирина Михайловна Кононова. Русский язык, как предмет познания, был интересен мне со школьной скамьи. Методика развития речи была любимой всегда. Меня интересовала тема формирования грамматического строя речи у детей — тема моих уроков на практике в педучилище. Поэтому, когда меня распределили по окончании вуза в НИИ дошкольного воспитания в лабораторию Феликса Алексеевича, сомнений чем заниматься не было. Хотя некоторое колебание все-таки присутствовало: я любила в школе математику и ее преподавателя Ольгу Владимировну Кондратенко. Можно было пойти в группу математиков Татьяны Владимировны Тарунтаевой. Собственно, меня и пригласили в Институт с прицелом на математику. Но предоставили право выбора, и я выбрала речь, о чем никогда не жалела.

Современные дети — дети экранов телевизоров и компьютеров. Как «общение» с этой техникой влияет на их речь? Чем вообще речь современных детей отличается от того, как разговаривали их сверстники, например, в 1980-е гг.? Изменилась ли норма?

Современные дети, как и их сверстники шестидесятых годов XX в. (когда я начинала работать воспитателем), тянутся к искренним отношениям, близкому личностному содержательному

общению с воспитателем. Может быть даже больше, чем тогда. Современные молодые родители часто предпочитают общению с собственными детьми суррогат коммуникации в виде телевидения, Интернета, игровой приставки к компьютеру и т.п. Мне довелось наблюдать сцену: неговорящий пятилетний ребенок обнимает и целует внушительных размеров телевизор как своего лучшего друга.

Для современной семьи нередка ситуация нарушения эмоциональных связей. Сами дети тоже отличаются от их сверстников в прошлом: они более возбудимые, реактивные, информированные. Непоседы. Их трудно чем-либо удивить: такого количества игрушек и техники никогда не было у большинства детей раньше — ни в детском саду, ни дома. Парadox: дефицит эмоционального личностного общения при невероятном богатстве материальной среды и технических средств коммуникации! Современные дошкольники перегружены и «перестимулированы» (выражение д-ра психологии Е.О. Смирновой), в результате — много проблем с освоением звукопроизношения, в целом звуковой культуры речи. Рассказывая взахлеб о недетских впечатлениях, дети часто строят многословные, плохо структурированные тексты. В раннем возрасте наблюдается более позднее начало освоения речи. Для совре-

менных дошкольников требуется по-новому строить всю систему речевого воспитания с учетом новой социальной ситуации развития, потребности ребенка в личностном диалогическом общении, высокого уровня информированности о многообразии окружающего мира.

Часто дети долго не начинают говорить. Согласно учебникам уже должно быть 300 слов в активном словаре, а ребенок произносит только слоги. Когда нужно начинать беспокоиться?

Речевая функция формируется в процессе общения ребенка с носителями родного языка, в совместной с ними деятельности. От характера взаимодействия, языковой среды, в которую погружен ребенок, во многом зависят и сроки и глубина освоения родного языка.

Мозг новорожденного генетически приспособлен к овладению языком. Все дети — и слышащие и глухие — гулят. Это врожденная программа. Есть и другие врожденные программы. В том числе программа импринтинга — мгновенного запечатления информации. Но без общения и практического взаимодействия развитие речи задерживается, а может и вообще не произойти, например, как у детей-Маугли. Очень важный момент в речевом развитии — эмоциональное благополучие ребенка, любовь, которую ему дарит мать.

Беспокоиться о том, чтобы ребенок заговорил, надо еще до его рождения. Заботиться о зачатии желанного ребенка в любви, благополучной беременности и родах. Об ауре любви с первых мгновений жизни малыша.

Нормально, чтобы младенец гулил и лепетал, чтобы к концу первого года жизни у него появились первые слова, чтобы на втором году появились двух-трехсловные грамматически неоформленные фразы, а на третьем году жизни произошло освоение грамматического строя: способов изменения и согласования слов в предложении.

Если на первом году ребенок не реагирует на неприятные звуки, например, не вздрагивает, если что-то уронили, уже надо обращаться к специалистам. Не исключено, что нарушен слух. И чем раньше выявлена проблема, тем больше шансов ее разрешения.

Если на втором году не появляются первые «детские» слова, следует обратить внимание на то, понимает ли ребенок речь, адекватно ли реагирует на вопросы, поручения. Проанализировать собственное поведение. Не исключено, что вы слишком понятливы, и у ребенка нет причин для речевого общения с вами. Все понятно без слов. Необходимо перестроиться, целенаправленно играть и заниматься с ребенком, побуждая его к речевому общению.

Ребенка, который в 2 года и 6 месяцев не говорит, стоит показать логопеду. Это уже симптом задержки речевого, а может быть и умственного развития. Надо разбираться в причинах.

Есть ли различия между речью мальчиков и девочек? Как на занятиях со всей группой учитывать эти особенности?

Индивидуальные различия в стратегиях овладения языком изучены крайне недостаточно. В том числе различия по гендерному (половому) признаку.

За рубежом такие исследования проводятся с использованием современных технических средств фиксации речи и поведения детей. Наблюдаются различия в сроках наступления того или иного этапа речевого развития, в составе усвоемых слов разных частей речи, преобладающих структур предложений, способности к подражанию, имитации речи, в фонетической, слоговой структуре первых слов. Исследователи склоняются к мысли, что существуют разные стратегии овладения языком, и при этом разные типы преимущественно соотнесены либо с мальчиками, либо с девочками.

В индивидуальных различиях речевого развития проявляется действие ряда факторов. Биологические: различия в строении мозга и функциях его отделов. У мальчиков ярче выражена межполушарная асимметрия мозга,

и их стратегия освоения языка резко отличается от стратегии девочек.

Стратегии овладения языком различаются у левшей и правшой.

Выделены по крайней мере две категории детей: с преобладанием в речи предметного содержания и с преобладанием экспрессии. При этом мальчики, как правило, относятся к первому типу, а девочки — ко второму.

Индивидуальные различия в речи могут определяться фактами среды. Многое зависит от того, как строит свою речь мать, обращаясь к ребенку. Слишком сложная организация речи без учета возрастных особенностей может приводить к задержкам речевого развития. Такой же эффект проявляется, если мать слишком понятлива, не дает ребенку проявить свои потребности в форме речи. Аналогичная картина задержек речи при «сверхпонятливости» в близнецовой ситуации.

Матери принадлежат к разным типам: директивному и декларативному. Первые обращаются к своим детям по преимуществу с требованиями, приказами, указаниями, поручениями, советами. Вторые — объясняют и комментируют происходящее, задают вопросы, обсуждают ответы. Наблюдения показали, что дети матерей второго типа лучше развиваются в речевом отношении (С.Н. Цейтлин).

Неблагоприятно сказываются на освоении языка эмоциональный дискомфорт, агрессивный социум. Наряду с неблагоприятными условиями зачатия и вынашивания плода, характера вскармливания это наиболее значимый фактор, проявляющийся в индивидуальных и гендерных различиях речевого развития дошкольников.

Индивидуализация речевого воспитания дошкольников — часть общей проблемы индивидуализации образования, обеспечения ребенку позиции субъекта в образовательном процессе. Это фактически центральная задача во ФГОС ДО. На эту тему мы опубликовали серию статей. Если коротко: в дошкольной дидактике для обеспечения индивидуализации образования родилась и пытается реализовать себя идея вариативного образования, построения индивидуальных траекторий развития детей, обучения по методу проектов, через обогащение предметно-развивающей среды и другие инновации. Разработаны многочисленные примерные, авторские и парциальные образовательные программы.

Каждая из перечисленных идей имеет право на существование и решает какой-то один аспект проблемы, сохраняя нерешенными многочисленные вопросы проблемы в целом. Так, вариативность в образовании, связанная с многообразием типов детских

садов и примерных образовательных программ, предоставляет семье право выбирать детский сад и образовательную программу. Но при этом ребенок все равно попадает в рамки определенной технологии, программы, которую выбрали за него взрослые. А учитывая настрой родителей на раннее обучение языкам, математике, чтению и письму для повышения конкурентоспособности будущего ученика, нельзя быть уверенным, что они сделали правильный выбор.

Построение индивидуальных траекторий развития, предложенное В.Д. Шадриковым в начале 90-х гг., было принято общественностью «на ура». Но часто превращается в «священную корову», повторяется как заклинание и вырождается в простое бумаготворчество. Чтобы строить индивидуальную программу развития, надо уметь его изучать, отслеживать. Это чрезвычайно трудоемкий процесс, требующий высокой квалификации специалистов, наличия апробированных валидных тестов и диагностических методик, времени для длительных наблюдений за ребенком в детском саду и дома. Невыполнимость этой задачи очевидна разработчикам ФГОС ДО, которые прямо указали на недопустимость каких бы то ни было выпускных и промежуточных экзаменов для дошкольников. Кроме того, при построении об-

разовательного процесса на основе индивидуальной программы сохраняется старая проблема: это специалист пишет индивидуальную программу, это он, а не ребенок определяет траекторию развития.

При обучении по методу проектов детям действительно предоставляется свобода выбора содержания и партнеров в деятельности, времени и места для игр и занятий по интересам. Это позиция субъекта в педагогическом процессе. Но и этот метод имеет риски: отсутствие систематичности в образовании — главный из них. Чтобы развитие было гармоничным и разносторонним, ребенок должен получить широкую ориентировку в окружающем, видах и формах деятельности, многообразии культурных практик и объектов. Если же он всегда находится в позиции центральной фигуры, определяющей что и как делать, развивается только по принципу саморазвития, он не получает того богатства жизни, которое есть в культуре и носителем которого выступает взрослый.

Этот же недостаток присущ и идее развития ребенка через обогащение предметно-развивающей среды. Установка на преобладание самостоятельной деятельности, на работу с пособиями, построенными по принципу автодидактизма, существенно ограничивает роль взрослого как

носителя культурных форм деятельности, интересного партнера и собеседника.

Проблема субъектной позиции дошкольника в образовательном процессе взаимосвязана с вопросом о механизмах самоорганизации и саморазвития ребенка, неоднократно возникавшим в истории дошкольной педагогики под флагами системы свободного воспитания, технологии М. Монтессори, вальдорфской педагогики и др., с которыми на протяжении по крайней мере 50 лет сражалась отечественная дошкольная дидактика.

В наших исследованиях мы обратились к проблеме взаимосвязи организованных взрослым занятий и самостоятельной деятельности детей как сферы саморазвития языковой личности. (Идея спонтанности развития, по А.В. Запорожцу.) Анализ литературы и наблюдения привели нас к пониманию, что первостепенное значение здесь имеет факт: по чьей инициативе разворачивается игровая и любая другая деятельность ребенка. Еще С.Л. Новоселова подчеркивала, что самостоятельная игра детей психологически может являться выученной репродуктивной деятельностью, практически бесполезной для развития. Ведущая деятельность дошкольника, в которой формируются психологические новообразования, — самостоятельная игра, игра по иници-

ативе ребенка (С.Л. Новоселова, Е.В. Трифонова).

Мы наметили пути индивидуализации речевого развития детей: работа с подгруппами, добровольность участия, недисциплинарные формы привлечения и удержания внимания, коммуникативная и игровая мотивация занятий, принятие ребенка как партнера по общению, опережающая инициатива взрослого, интерпретация поведения ребенка, выделение в режиме дня времени и пространства для самодеятельных игр, обогащение предметно-развивающей среды, взаимосвязанное с организованной взрослым деятельностью и др.

Наиболее полно наши многолетние исследования отражены в комплекте из пяти книг «Коммуникация. Развивающее общение с детьми» для всех возрастных групп детского сада, выпущенных в издательстве «ТЦ Сфера». Эти пособия — своеобразный итог нашей работы, они разработаны для реализации задач образовательной области «Речевое развитие» в рамках программы дошкольного образования «Истоки». В них мы раскрыли не только содержание непосредственно образовательной деятельности, но и организацию речевого общения в самодеятельных играх и свободной деятельности детей, во взаимодействии взрослого и ребенка.

Вы много лет занимаетесь диалогическим общением. Ему

отводится значительная роль в программе «Истоки». Почему современному ребенку так важно научиться диалогу?

Диалог, — подчеркивал Михаил Михайлович Бахтин, — более чем просто композиционная форма речи, обмен репликами, вопросами и ответами. Не просто ситуативная речь, как представлялось изначально. Диалог — это основная наиболее естественная форма общения, лично значимого для субъектов взаимодействия, опосредованного знаками языка. Это механизм становления личности, формирования высших психических функций — восприятия, произвольной памяти, логического мышления, воображения, умных эмоций, воли. Как показал Лев Семенович Выготский, все высшие психические функции ребенка изначально существовали как реальные человеческие отношения, межсубъектные отношения. Диалог — это и форма освоения культуры — национальной и мировой. Диалог культур — путь, по которому идет человечество и альтернативы которому нет.

Ребенок овладевает речью в процессе диалогического общения, совместной со взрослым, а потом и со сверстниками деятельности, опосредованной знаками языка. Речь включена изначально во всю жизнедеятельность дошкольника. Этой глобальностью жизни языка в социуме обусловлено непреходящее

значение диалога в становлении языковой личности человека.

Почему Вы пишете именно о развивающем общении? Чем оно отличается от просто общения?

Еще Фон Гумбольд различал богатый мыслями диалог и простую болтовню. Общение имеет фатическую, контактоустанавливающую функцию. У человека есть ненасыщаемая потребность в общении. Она может выражаться в бессодержательный разговор ради самого личностного контакта. Либо в эгоречь, когда человек говорит только о своем, хвастается своими реальными и мнимыми достижениями, не слышит собеседника, не интересуется его личностью. Диалогу, как и любой другой способности, человек учится при жизни. Есть талантливые, одаренные собеседники, зажигающие окружающих радостью, оптимизмом, уважительным отношением к партнеру. Помочь каждому ребенку развить в себе эти позитивные способности — задача развивающего общения.

Как влияет речь взрослых, особенно педагогов, на речь детей? Над чем нужно поработать в собственной речи, чтобы дети хорошо говорили.

Полагаю, мой ответ будет неожиданным: положительное влияние на речь ребенка оказывает не просто грамотная, богатая речь взрослого, а включенная

в совместную с ребенком практическую деятельность и личностное общение. Надо стать хорошим партнером, понимающим и уважающим ребенка, умеющим играть, рисовать, мастерить, сочинять истории, действовать в команде, поддержать начинания ребенка, быть равноправным партнером. И даже ведомым, которому поверяют свои секреты, тревоги, размышления, чувства. Чтобы дети хорошо говорили, надо научиться общаться с ними, быть принятим и, позитивным, излучать положительные эмоции. Эмоциональный дискомфорт — одна из основных причин трудностей в освоении речи детьми. Надо научиться быть жизнерадостным. Поработать над своим педагогическим мастерством, нормализацией психологического климата в группе.

Над чем сейчас работаете?

Вот уже второй год работает экспериментальная площадка по теме «Образовательная среда с использованием специально создаваемых детских песен авторской образовательной программы “Веселый день дошкольника” как средство воспитания языковой личности дошкольника в условиях ДОУ и семьи». «Веселый день дошкольника» («ВедеДо») — парциальная программа развития детей 3—8 лет с приоритетом эстетически-художественного и речевого развития. Может использоваться как

дополнительная практически ко всем существующим образовательным программам дошкольного образования, а также как программа воспитания дошкольника в семье.

Это программа создания культурно-образовательной предметно-развивающей среды и обучения детей в новых образовательных формах преимущественно вне прямого фронтального обучения, обеспечивающая индивидуализацию образования, позицию ребенка как субъекта в образовательном процессе, стимулирующая механизмы саморазвития.

Педагогическая технология реализует принцип спонтанности развития (А.В. Запорожец), включающего совместную деятельность ребенка со взрослым и сверстниками (в зоне ближайшего развития, по Л.С. Выготскому) и самодеятельную активность, спонтанные игры и творчество по инициативе детей. Основу для совместной и личной спонтанной деятельности детей в технологии «ВедеДо» составляет песня. Диалог выступает как условие и ведущий метод в образовательном процессе.

После утверждения ФГОС ДО вместе с коллегами дорабатывали программу «Истоки», готовили к ней учебно-методический комплект. Это была интересная работа, так как программа сочетает в себе опору на традиции до-

школьного образования и современные взгляды на воспитание дошкольников.

Чем Вы занимаетесь в свободное время для души?

Читаю. Слушаю музыку. Люблю Шопена, Вивальди, Рахманинова, Баха. В последнее время слушаю много музыки Станислава Коренблита. Благодаря композитору полюбила А. Блока. Раньше я его не очень чувствовала. Была потрясена балладами на стихи А. Блока в стиле хард-рока, оперой «Двенадцать» (симфо-рок). Музыка стала основой для содержательного общения с внуком. Именно современная музыка. Общение с родными и близкими, коллегами — то, чему я всегда с радостью отдаюсь в свободное от работы время.

Алла Генриховна, что Вы пожелаете читателям журнала — руководителям дошкольных организаций?

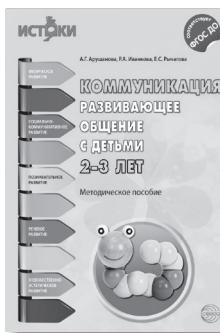
Давая напутствие выпускникам Ленинского пединститута, распределенным в Академию педагогических наук, Вера Иосифовна Ядэшко сказала: «Вы будете общаться с выдающимися психологами, педагогами. Не теряйтесь. Вы умеете то, чего они не умеют». Могу пожелать этого же руководителям дошкольных организаций: не теряйтесь. Сейчас, когда идут «модernовые» реорганизации и рушатся многие достижения отечественной систе-

мы дошкольного воспитания, не теряйте оптимизма, веры в лучшее. Лучше вас никто не разбирается в дошкольном деле. Вслед за реорганизационной неразберихой придет стабильность, и если произошли необоснованные потери, все живое и здоровое будет восстановлено. Этому учит меня

опыт 50 лет моей жизни в системе дошкольного образования. Я желаю вам здоровья, удачи. «Возьмемся за руки, друзья, чтоб не пропасть поодиночке». И чтобы каждый день наших детей и их педагогов был Веселым днем дошкольника.

Беседовала Е.В. Боякова

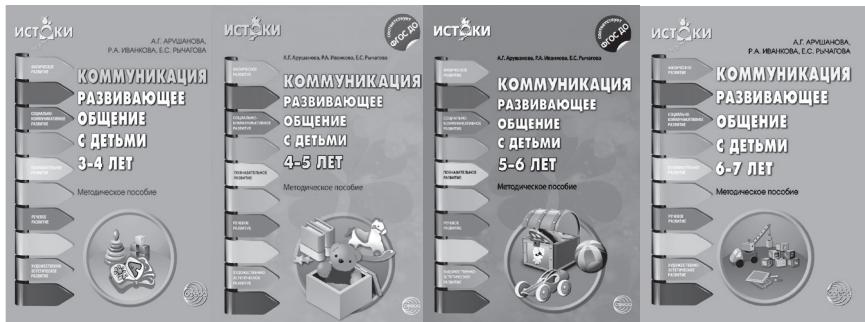
**Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет
книги по речевому развитию ребенка**



**КОММУНИКАЦИЯ. РАЗВИВАЮЩЕЕ
ОБЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ**
В 5 кн.: 2–3, 3–4, 4–5, 5–6, 6–7 лет
Комплект методических пособий

Авторы — Арушанова А.Г., Иванкова Р.А., Рычагова Е.С.

Пособия разработаны в помощь воспитателям для реализации задач раздела «Речевое развитие». Раскрывают содержание и формы организации психолого-воспитательной работы, направленной на развитие речи и речевого общения детей. Содержат примерные сценарии развивающего общения с детьми, описание дидактических, сюжетно-дидактических игр, игр-драматизаций, инсценировок и др.



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

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

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Ушакова О.С.,

д-р пед. наук, профессор, академик МАНПО, руководитель Центра детства Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, автор программы по развитию речи Москва

Речевое развитие включает владение речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте (ФГОС ДО).

Главным в рассмотрении закономерностей овладения языком в дошкольном детстве выступает понимание особенностей становления и взаимосвязи всех языковых уровней — фонетического (произнесение звуков речи, дикция, интонация), лексического (словарный запас), грамматического (владение морфологией, словообразованием, синтаксисом) в тесной связи с развитием метаязыковой способности (осознанием явлений языка и речи). Именно на этой основе развивается связная монологическая речь, а также формируются коммуникативные способности ребенка.

Становление педагогической системы обучения дошкольников родному языку в исследованиях рассматривается в тесной связи с развитием смежных наук — языкоznания и психологии, в значительной степени определивших уровень изученности проблем речевого воспитания, поэтому лингвистические, психологические и педагогические идеи служат основой обучения родному языку в дошкольном детстве.

МЕНЕДЖМЕНТ



Ф.А. Сохин, основатель лаборатории развития речи в Институте дошкольного воспитания, разработал теорию усвоения языка в дошкольном детстве. Он показал, что даже без специального обучения дети, начиная уже с младшего дошкольного возраста, проявляют большой интерес к языковой действительности, экспериментируют со словами, создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. Это необходимое условие их лингвистического развития — постепенное осознание языковых явлений, т.е. развитие метаязыковой деятельности детей. И только такое развитие ведет к подлинному овладению богатством языка.

Основная закономерность усвоения языка заключается в установлении связи осознания явлений языка и речи с развитием функций детской речи, формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом.

Всю работу по формированию языковой и коммуникативной компетенции дошкольников можно представить как взаимодействие:

- цели (развитие языковой способности, овладение нормами языка и речи);
- содержания (развитие речевых умений и навыков в области фонетики, лексики, грамматики, диалогической и монологической речи);

— методов и приемов (словесные, наглядные, игровые);
— средств и условий (фронтальные и индивидуальные занятия).

Конечной целью обучения языку становится полноценное развитие всех сторон речи ребенка (фонетической, лексической, грамматической на основе развития связной речи) и развитие коммуникативных умений, что необходимо ему для дальнейшего обучения в школе.

Дошкольный возраст — период, когда дети наиболее остро нуждаются в приобретении информации, поэтому необходима специальная организация общения, чтобы помочь им обрести коммуникативные и речевые умения и навыки.

Главная цель речевого воспитания состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного языка, определяемые для каждого возрастного этапа, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, овладел основными коммуникативными способностями. Индивидуальные различия в уровне владения речью у детей одного возраста могут быть исключительно велики, поэтому необходимо учитывать индивидуальные особенности речевого развития каждого ребенка.

Основные задачи развития речи — воспитание звуковой культуры речи, словарная работа (обогащение, закрепление и акти-

визация словаря), формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания, воспитание интереса к художественному слову — решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе каждая задача постепенно усложняется, меняются методы обучения. У каждой из перечисленных задач есть целый круг проблем, которые надо решать параллельно и своевременно.

Владение речью как средством общения

Результаты исследований психологов, лингвистов, педагогов создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития детей (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Д.Б. Эльконин). Работы представителей разных направлений науки отчетливо доказывают, насколько велика в речевом развитии роль правильно организованной коммуникации. Теоретический подход к данной проблеме основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников, сформулированных в их трудах. В общем виде их взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности можно представить следующим образом:

- речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;
- язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психического развития (мышления, воображения, памяти, эмоций);
- ведущее направление в обучении родному языку — формирование языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи;
- ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельного наблюдения за языком, саморазвития речи.

Усваивая родной язык, дошкольники овладевают важнейшей формой общения — устной речью. Речевое общение в его полном виде — понимание речи и активная речь — развивается постепенно. Поэтому обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками — фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в сфере общения детей друг с другом и со взрослыми (как овладение коммуникативными умениями). Отсюда важным становится формирование не только культуры речи, но и культуры общения.

Под культурой речи понимается не только владение нормами

родного языка, но и умение использовать выразительные средства родного языка в различных условиях общения. Сюда включается, с одной стороны, проблема правильности речи, а с другой — умение выбирать из различных вариантов наиболее уместный в стилистическом, смысловом и ситуативном отношении.

Правильно организованное обучение и диалогическое общение позволяют детям успешно овладеть речью и коммуникативными умениями, развить творческие способности в разных видах художественной деятельности: изобразительной, музыкальной, театральной, художественно-речевой. Ребенок может выразить свои эмоции, чувства словом, которое должно быть образным, емким, точным. При этом параллельно с культурой речи развиваются и культура общения, речевой этикет.

К речевым умениям относятся отличная вербальная память, языковое чутье, т.е. правильный отбор языковых средств, логическое построение и изложение высказывания, умение ориентироваться на слова собеседника, общая эрудиция. В коммуникативные умения входят инициативность в беседах, самостоятельность, умение вступить в разговор, активность, эмоционально-оценочное реагирование.

Содержание психолого-педагогической работы с детьми по раз-

витию речи отражается в разных видах детской деятельности:

- непосредственно образовательной (специальные занятия);
- в образовательной деятельности, осуществляющей в режимных моментах;
- при взаимодействии с семьей.

Комплексный подход к решению задач развития речи и речевого общения в детском саду (взрослого с детьми и детей со сверстниками, как на занятиях, так и в ходе режимных моментов, а также в самостоятельной деятельности) предусматривает значительное увеличение и обогащение возможностей для участия в общении каждого ребенка. При этом первостепенное значение имеет полноценное овладение родным языком в максимально сенситивный период.

Развитие коммуникативных способностей детей

Воспитание культуры речевого общения — одна из важнейших воспитательных задач, связанных с усвоением родного языка. Она предполагает не только овладение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими), но и совершенствование выразительных средств языка в живом речевом общении.

В воспитании культуры речевого общения дошкольников важную роль играют развитие всех сторон речи, знание правил

и норм речевого этикета, использование их в зависимости от ситуации. Речевое общение предполагает не только умение правильно, выразительно и точно говорить, но и умение слушать собеседника и извлекать информацию, которую пытается донести говорящий. Поэтому совершенствование коммуникативной компетенции невозможно без усвоения основ культуры речи, отсутствие которой может вызвать неверное представление о сути высказывания. В речевом поведении важен и экспрессивный момент, т.е. субъективная эмоциональная оценка содержания своего высказывания, что определяет выбор лексических, грамматических, композиционных средств.

Таким образом, речевое поведение — сложная совокупность умений и навыков, нуждающихся в систематическом формировании, закреплении определенных норм и правил, которые должны стать привычными. В целом правила речевого поведения регулируются речевым этикетом и нормами литературного языка.

Формирование коммуникативной компетентности включает следующие компоненты: знания, прогнозирование и программирование процесса общения, «вживление» в коммуникативную ситуацию и управление ею, общение (вербальное и невербальное), учет социальной роли партнера и коммуникативная культура.

Развитие речи и речевого общения в значительной мере обусловлено эмоциональной чувствительностью ребенка к взаимодействию со взрослыми и сверстниками: общему тону общения, тембрю, интонации обращения к ребенку, силе голоса, темпу речи. Эмоции, включаясь в систему интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов, играют важную роль в развитии образного мышления. Владение речью дает возможность ребенку управлять собственными эмоциями, тормозить одни и усиливать другие эмоциональные проявления в той или иной ситуации общения с окружающими.

Таким образом, развитие языковой способности тесно связано с понятием «культура речи» (владение нормами устного и письменного литературного языка и умение ими пользоваться в соответствии с целями и речевой ситуацией).

Для воспитания у дошкольников культуры речевого общения важно формировать представление о необходимости вежливого обращения со взрослыми и сверстниками, развивать умение выбирать из многообразия элементов речевого этикета формы, наиболее подходящие к определенной ситуации.

Работа по развитию речи в разных возрастных группах представлена в «Программе развития речи дошкольников» (М.: ТЦ Сфера, 2014).

Дидактические средства

освоения содержания.

Описание основных технологий

(форм, методов, приемов, средств реализации программы)

Общеизвестно, что дети даже без специального обучения с самого раннего возраста проявляют большой интерес к языковой действительности, создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. При стихийном речевом развитии лишь немногие из них достигают высокого уровня, поэтому и необходимо целенаправленное обучение речи и речевому общению. Центральная задача такого обучения — формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи. Оно создает у детей интерес к родному языку и способствует творческому отношению к речи.

Необходимо содействовать речевому развитию ребенка в повседневной жизни: в режимных моментах, совместной деятельности воспитателя с детьми, в их самостоятельной деятельности.

Важнейшим средством речевого развития детей является общение со взрослыми и детьми в разных видах деятельности. Поэтому первостепенное значение имеет организация содержательного, продуктивного общения педагога с детьми.

Речевое общение осуществляется в разных видах деятельности: игре, труде и выступает как одна из сторон каждого вида. Поэтому очень важно уметь использовать для развития речи любую деятельность.

Прежде всего общение происходит в контексте ведущей деятельности — игре. Характером ее определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

Между развитием игровой деятельности и развитием речи наблюдается двусторонняя зависимость: с одной стороны — для развертывания игры требуется определенный уровень речевого развития, а с другой — игра стимулирует развитие речи, ее форм и функций. Социальный характер игры требует согласования действий, организации взаимодействия партнеров, что невозможно без речевого общения. В то же время коммуникативная ситуация игры побуждает к вступлению в разнообразные контакты, организует общение играющих.

Ролевая игра хотя и активизирует речь, но не всегда способствует овладению значением слова и совершенствованию грамматической формы речи. Более того, в ряде случаев закрепляет неправильное словоупотребление, создает условия для возврата к неправильным формам. Это происходит потому, что в

игре отражаются привычные для детей жизненные ситуации, в которых раньше складывались неправильные речевые стереотипы. Поэтому в тех случаях, когда идет «переучивание», нужно сначала выработать прочный навык употребления правильного обозначения и только потом создавать условия для включения слова в самостоятельную игру детей (М.М. Конина, В.И. Яшина).

Обучение — целенаправленный, систематический и планомерный процесс, при котором под руководством воспитателя дети овладевают определенным кругом речевых навыков и умений. Роль обучения в овладении ребенком родным языком подчеркивалась К.Д. Ушинским, Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, Е.А. Флёройной и др.

Основная форма обучения родному языку — специальные фронтальные и индивидуальные занятия с детьми. (В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова это понятие рассматривается как «время учения», а слово «заниматься» — как «помочь кому-нибудь в учении, в занятии».) Ни в коем случае нельзя превращать занятие в школьный урок, поэтому главными методами выступают игровые и наглядные, развивающие творческую активность ребенка и познавательный интерес. Важно включать в обучение принцип доступности и систематичности.

Способы поддержки инициативы и самостоятельности детей для каждой возрастной группы

В поддержке детской инициативы большую роль играют беседы, направляющие внимание на воплощение интересных событий в словесные игры и сочинения самостоятельных рассказов и сказок.

Известный педагог Е.И. Радина подчеркивала, что в беседах воспитатель наталкивает детей на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения, т.е. учит их логически мыслить. В беседе ребенок учится выражать свои мысли в слове, слушать собеседника. Для пробуждения детской инициативы надо научить воспитателей задавать вопросы. Некоторые вопросы требуют простого названия или описания знакомых предметов и явлений, другие — вызывают умозаключения и обобщения, третьи — активизируют мысль ребенка. Необходимо задавать детям вопросы (прямые и наводящие), но они должны быть четко и правильно сформулированы, чтобы возбудить самостоятельную мысль, подвести к установлению связей и обобщений. Только правильное руководство беседой развивает у детей навыки диалогической и монологической речи.

Путь, по которому должно идти руководство развитием речи детей

в целях формирования способности строить связное высказывание, ведет от диалога между взрослым и ребенком, в котором взрослый берет на себя руководящую роль, направляя ход мысли и способы ее выражения к развернутой монологической речи самого ребенка. В процессе перехода от диалога к монологу есть своя четкая логика: взрослый учит ребенка вначале строить простые высказывания, затем соединять их между собой. При этом речь ребенка приобретает произвольный характер, в нее включается элемент планирования. Это дает возможность двинуться дальше — к обучению планированию и составлению самостоятельного рассказа. Но наиболее высокие требования к связной речи представляют переход к «письменному» изложению мысли, когда ребенок диктует, а взрослый записывает. Здесь проявляется и самостоятельность суждений ребенка и развивается инициатива. Ребенок в дальнейшем сам предлагает взрослому записать его сочинение, чтобы потом прочитать его родителям или друзьям.

Интеграция с другими образовательными областями

Художественная литература и устное народное творчество

Художественная литература и устное народное творчество оказывают на ребенка неповторимое

влияние, помогают почувствовать красоту родного языка, развивают образность речи.

Развитие речи в процессе приобщения детей к художественной литературе и устному народному творчеству занимает большое место в общей системе работы с детьми. Воздействие художественной литературы на ребенка определяется не только содержанием и формой произведения, но и уровнем его речевого развития.

Изобразительное искусство, музыка, театр также используются в процессе речевого развития детей. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает желание делиться впечатлениями.

Беседа по пейзажной картине должна проводиться образно, не превращаясь в скучное перечисление изображенного. Это замечание относится и к подбору музыкальных произведений.

Хорошо, если рисунки и сочинения детей воспитатель поместит в альбом детского творчества. Это может быть книжка-малышка, в которой найдут место рассказы, сказки, стихи, загадки, придуманные детьми. Иллюстрации к сочинениям детей помогут нарисовать родители, старшие братья, сестры. В конце учебного года можно организовать выставку детского творчества, провести совместную конференцию воспитателей и родителей.



Во многих исследованиях показаны возможности влияния на развитие речи музыки, изобразительного искусства, театра. Подчеркивается значение слова как в процессе восприятия детьми произведений искусства, так и передачи своих впечатлений в слове.

Образная речь прежде всего развивается при ознакомлении детей с разными жанрами художественной литературы, в том числе с произведениями малых фольклорных форм (пословицами, поговорками, загадками) и фразеологизмами. После чтения литературных произведений необходимо обращать внимание детей не только на содержание, но и на художественную форму. Разнообразные задания на подбор эпитетов, сравнений, метафор и других средств художественной выразительности значительно влияют на развитие образной речи. Прекрасной основой служат также лексические и грамматические упражнения.

Дети знакомятся с произведениями разных литературных жанров (сказками, рассказами, стихотворениями, произведениями устного народного творчества), их художественными достоинствами, учатся понимать значение образных выражений и целесообразность их использования в тексте. Специальные творческие задания на материале фразеологизмов, пословиц, по-

говорок, загадок развивают поэтический слух и подводят детей к перенесению разнообразных средств художественной выразительности в самостоятельное словесное творчество.

Работа с фразеологизмами должна привлечь внимание детей к необычным выражениям, а подбор синонимов и антонимов к фразеологизмам помогает понять обобщенный смысл малых фольклорных форм. Развитие образной речи должно проходить в единстве с развитием других сторон связного высказывания, основанных на представлениях о композиционных особенностях сказки, рассказа, басни, стихотворения, на достаточном запасе образной лексики и понимании целесообразности ее использования в собственных сочинениях.

Развитие словесного творчества включает все направления работы над словом — лексическое, грамматическое, фонетическое. Необходимо поощрять творческие проявления детей в области слова и предлагать старшим дошкольникам задания на придумывание сказок, рассказов, загадок. Систематическая работа, направленная на развитие поэтического слуха, приведет к тому, что дети будут стремиться к самостоятельному творчеству.

Важно подчеркнуть, что широкое понимание образности относится к культуре речи. В этом смысле воспитание у детей ин-

тереса и бережного отношения к языковому богатству, умение использовать разнообразные языковые средства в своей речи и в словесном творчестве становятся одной из важнейших задач речевого воспитания в дошкольном детстве. По тому, как ребенок строит свое высказывание, насколько интересно, живо, образно умеет рассказывать и сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, о владении богатством родного языка и одновременно об уровне его умственного, эстетического и эмоционального развития.

Особенности взаимодействия с семьями воспитанников в рамках решения образовательных задач

Работа по развитию речи и речевого общения должна проводиться не только в условиях ДОО, но и в семье. Родители могут самостоятельно заниматься с детьми в соответствии с задачами их речевого развития, учитывая возраст ребенка.

Большое значение в ознакомлении с правилами речевого поведения имеет индивидуальная работа с отдельным ребенком, в которой педагог должен учитывать особенности развития его психики, его статус в семье и уровень речевого развития.

Совместная деятельность ДОО и семьи — главный фактор решения общей задачи — воспитания

культуры речевого общения дошкольников. Высокий уровень речевого развития, владение эмоциональным словарем, специальные упражнения, развитие умения составить связное высказывание на тему о правилах поведения являются необходимыми условиями освоения детьми культуры речи.

Следует постоянно привлекать родителей к тому, чтобы они вместе с ребенком составляли рассказы, записывали их, делали к ним рисунки.

Нередко в семье с детьми разговаривают так называемым «детским» языком, подлаживаются под неправильное произношение детей. Нужно вести педагогическую пропаганду среди родителей, показывать роль примера окружающих взрослых в развитии детской речи, советовать, о чем и как разговаривать с маленьким ребенком, какие книжки читать, как учить вежливо и правильно общаться с окружающими взрослыми и сверстниками (В.И. Яшина).

Таким образом, овладение родным языком, развитие языковых способностей во взаимодействии дошкольного учреждения и семьи рассматриваются как стержень полноценного формирования личности дошкольника, который предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания.

Развивающая предметно-пространственная среда для каждой возрастной группы

Необходимо обеспечить каждую возрастную группу развивающими игрушками (в соответствии с программными задачами речевого развития ребенка, возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников). Создать пособия и атрибуты для игр (дидактических, музыкальных, подвижных), в которых ребенок подводится к осознанию необходимости правильного речевого поведения («Урок вежливости», «Как поступают вежливые дети»).

В уголке книги специально подбираются произведения детской художественной литературы, которые позволят развить у детей умение оценивать поступки персонажей и соотносить их со своими поступками. Кроме того нужно создавать игрушки для специальных ситуаций, в которых дети могут в процессе игры самостоятельно выбирать речевую форму общения («Говорим по телефону», «Идем в гости»), широко использовать различные наглядные материалы (картинки, альбомы, фотографии, слайды, компьютерные презентации, мультфильмы).

Характеризуя закономерности и принципы обучения русскому языку, Л.П. Федоренко подчеркивает, что для нормального разви-

тия речи ребенка и, следовательно, для развития его интеллекта, эмоционально-волевой сферы, важно, чтобы окружающая его речевая среда обладала достаточным развивающим потенциалом.

Речевая (языковая) среда рассматривается широко — как любые образцы языка, воспринимаемые человеком, т.е. это не только речь окружающих взрослых, детей, но и телевидение, радио, кино, театр.

Речевой средой (в узком смысле) в дошкольные годы является прежде всего речь взрослых в семье и детском саду. В нее входит и то целенаправленное обучение, которое осуществляется в разных формах в дошкольных образовательных учреждениях. Дидактическое общение с воспитанниками лежит в основе создания речевой среды с высоким развивающим потенциалом.

Влияние среды на развитие речи может быть положительным, если ребенок окружен людьми, овладевшими культурой речи, если взрослые общаются с детьми, поощряют их активность. Зависимость речи детей от особенностей речи людей, с которыми они живут и общаются, очень велика. Культура речи ребенка «тысячью нитей связана с настоящей речевой культурой его старшего окружения» (Л.В. Успенский).

В методическом кабинете должны быть словари различно-

го типа (толковые, синонимов и антонимов, фразеологические, иностранных слов, орфоэпические, частотные и др.), пособия по практической стилистике, культуре речи, сборники загадок, пословиц и поговорок.

Перечень учебно-методических пособий, обеспечивающих данный раздел

В настоящее время раздел «Речевое развитие» полностью обеспечен разработанными в ИППД РАО занятиями по всем возрастным группам, наглядными пособиями (предметные и сюжетные картинки, серии картин), словесными играми и упражнениями, рабочими тетрадями по развитию

речи, методиками по выявлению уровня речевого развития ребенка (издательство ТЦ «Сфера»).

Литература

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002.

Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М., 2014.

Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. М., 1995.

ПОДДЕРЖКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ БИЛИНГВОВ

Протасова Е.Ю.,
д-р пед. наук, доцент Отделения современных языков
Хельсинкского университета, г. Хельсинки, Финляндия

**Многокомпонентный
характер встречи языков
и культур**

В современном детском саду дети говорят по-разному не только из-за того, что у них неодинаковые типы личности и задатки речевой способности. Очень ча-

сто у них дома говорят на ином языке. Среди таких билингвов могут быть дети трудовых мигрантов, беженцев из зон военных конфликтов, иностранцев, работающих в России, в разной степени владеющих русским языком. Еще двум случаям следует уде-

лять особое внимание: это дети из дву- или трехъязычных семей, где родители или кто-то еще из родственников говорит на языке, отличающемся от русского, или дети, являющиеся представителями языковых меньшинств народов России (например, аварцев, лакцев, коми, саамов, чувашей, якутов и т.п.).

В нормальном случае воспитатели обращают внимание прежде всего на развитие у своих воспитанников-билингвов русского языка: их главная задача состоит в том, чтобы помочь ребенку социализироваться сначала в группе детского сада, а потом и в обществе в целом, усвоить правила коммуникации (общения) с учетом вербальной (речевой, словесной) и невербальной (жесты, мимика, позы, расстояние между собеседниками и т.п.) стратегий участия во взаимодействии. Здесь важны и правила обмена репликами, и овладение формулами вежливости, и темы, на которые рекомендуется говорить. Это очень существенные вещи: нарушение порядка беседы может вызвать недоумение, привести к конфликтам и ссорам. Даже если общение происходит на русском языке, оно часто оказывается построенным по законам межкультурной коммуникации, в которой следует учитывать иные установки собеседника, чем принято в окружении [2].

Во вторую очередь педагогов интересует, так сказать, академи-

ческая успеваемость: насколько хорошо ребенок овладел материалом программы, как справляется с заданиями, умеет ли участвовать в занятиях, готов ли к обучению в школе. Эта цель может быть реализована только после того, как в определенной мере достигнута первая. Обычно бросаются в глаза те, кто по причине непонимания происходящего шумит и препятствует проведению занятий. При этом у незаметного, не мешающего остальным ребенка тоже могут быть пробелы в понимании. Здесь очень важны индивидуальные занятия с детьми, говорящими в семье на ином языке, а также очень тесный контакт с родителями и выяснение, где, когда, сколько ребенок говорит на втором языке. Важно, чтобы родители помогали воспитателю в работе над языковым развитием, причем они могут это делать и на своем родном языке: усвоенные навыки могут переноситься и в новый язык. Разговор с родителями предполагает, что они знакомы с требованиями детского сада и готовы помочь ребенку соблюдать нормы поведения, хотя, например, в организационном отношении им могут быть неизвестны некоторые правила.

Третий важный пункт — участие в интеркультурном воспитании: акцент на отношениях со сверстниками, взаимном обогащении культурных практик, расширении картины мира [1] за

счет знакомства с представителями разных культур [4]. Различные специальные программы российского правительства придают особое значение воспитанию толерантности, взаимоуважения, духовного единства многонационального народа Российской Федерации. Различие в культурных практиках семей вошло важным пунктом в ФГОС ДО. Культура в современном понимании — все сферы жизни, а у дошкольников в нее включаются еще и обусловленные возрастом особенности восприятия окружающего мира. Усвоение общепринятых норм поведения сочетается с верностью семейным традициям и идеалам.

Наконец, в системе образования существуют учреждения, реализующие общеобразовательные программы с этнокультурным региональным компонентом (его также называют национально-региональным). Обучение в них происходит на двух языках, родном (нерусском) и русском (неродном), причем гуманитарная часть образования выстраивается на этнической культуре. Согласно Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации [3], к ее приоритетам относится «удовлетворение этнокультурных и языковых образовательных потребностей народов России в сопряжении с сохранением единства федерального культурного, образовательного и духовного про-

странства, консолидация многонационального народа России в единую политическую нацию, формирование в корреляции с этнической самоидентификацией общероссийского гражданского сознания, обеспечение качественного образования детей, обучающихся на языках народов России». ФГОС указывает на необходимость учета этнокультурной образовательной ситуации детей.

В многонациональном, многоконфессиональном социуме оформление детского сада учитывает особенности сочетания традиций богатого различными этническими культурами российского народа. Коллекция кукол в национальных костюмах дает возможность узнать об обычаях представителей различных народов, а наличие доступа в Интернет — познакомиться с природными особенностями краев, где носят такую одежду, послушать стихи и песни, увидеть фотографии достопримечательностей и посмотреть танцы жителей этих мест. Разумеется, такие беседы должны быть заранее подготовлены персоналом и по возможности привязаны к рассказам конкретных людей (откуда родом охранник, где живут родственники воспитательницы, куда ездили отдохнуть летом, откуда приехали гости). В обучении русскому или второму языку существуют особые формы содействия и сотрудничества детей и взрослых,

о которых мы поговорим далее. Недостаточно признать ребенка полноценным участником образовательных отношений, нужно еще и обеспечить ему эту возможность, причем в сотрудничестве ДОО и семьи. Наличие в группе ребенка с иным языком — повод для того, чтобы больше узнать о стране или местности, откуда он родом, о том, как там живут, что едят, какую одежду носят, какие песни поют, в какие игры играют, послушать речь на этом языке и т.п. При этом следует подчеркивать, что различия есть, но они поверхностные, а люди везде живут добрые, заботливые, любознательные, они тоже работают, отдыхают, путешествуют, пользуются Интернетом, а дети ходят в детский сад и школу.

Особенности развития речи в повседневной жизни и в организованной деятельности

В детском саду, где есть двуязычные дети, каждый взрослый является педагогом по развитию речи. Он использует возникающие ситуации, чтобы познакомить ребенка с типовыми фразами, употребляемыми в тех или иных обстоятельствах. Это помогает формировать познавательные интересы ребенка в соответствующих видах деятельности. Нельзя отказываться от важной задачи воспитания многоязычных личностей — участников жизни со-

циума во всех ее аспектах. В данном разделе мы покажем, как у ребенка-билингва взаимосвязаны образовательные области социально-коммуникативного, познавательного развития с речевым, художественно-эстетическим и физическим развитием.

Режимные моменты включают в себя прием детей, организацию и проведение завтрака, обеда, полдника, ужина, в том числе названия обычных и праздничных блюд, продуктов питания, посуды, способов приготовления (такие глаголы, как «варить», «жарить», «чистить», «резать»), определения температуры (горячо, теплый, остыла, подуй, подожди, помешай), вкуса (кислый, сладкий, соленый, горький). Большое количество устойчивых выражений приходит во время осуществления гигиенических процедур (постепенно усложняющиеся высказывания типа: «Вода. Открой кран. Намочи руки. Вот мыло. Намыливай. Смой мыло. Закрой кран. Вот полотенце. Вытири руки»; «Ты не забыла помыть руки? Ты мыла руки с мылом? Ты вытерла их насухо полотенцем?», «Пожалуйста, не забудь перед обедом помыть руки с мылом и насухо вытереть их своим полотенцем, а также проверь, закрыт ли кран»). Задача одеться (раздеться) решается с использованием названий одежды, наименования частей тела, деталей одежды, притяжательных форм («Нинин

шарф», «Твои варежки»), а также способов снять (надеть) одежду (обувь) («Просунь руки в рукава», «Завяжи шнурки»), разместить ее в шкафу, на стуле и т.п. На прогулке происходит ознакомление с окружающим миром и усваиваются обороты, помогающие организации подвижных и ролевых игр. Часто приходится говорить о чистых, грязных, сухих, мокрых, влажных предметах. Лексика, связанная со сном и пробуждением, в принципе предполагает изучение колыбельных, чтение вслух, произнесение взрослым утешительных, успокаивающих фраз (при отходе ко сну) и стимулирующих, подбадривающих фраз (при пробуждении) — в зависимости от возраста и характера детей.

Организационные моменты предполагают, что приходится говорить о личных вещах ребенка (его одежду, игрушках, месте в группе и т.п.), об организации дежурства, игр (среди прочего используются такие обороты, как «по очереди», «твоя очередь», «тебе водить», «твой ход», «сначала», «теперь», «потом», «кидай», «смотри», «находи», «подбрасывай», «переложи»), о начале и окончании занятия или какой-то иной деятельности (распределении ролей, обязанностей, вещей, порядке действий). Специально для овладения речью важно, чтобы ребенок научился адекватно реагировать на вопросы и прось-

бы типа: «Повторяй», «Повтори за мной», «Делай как я», «Помоги мне», «Давай попробуем», «Теперь все вместе», «Как тебя зовут? (Как твое имя?)», «Сколько тебе лет?». Вероятно, ребенок-инофон вначале будет молчать и только спустя месяц — полгода начнет отвечать и участвовать в общей деятельности, сначала короткими репликами, затем несколько более развернутыми, но все же не обязательно догонит своих сверстников по речи.

Математика и конструирование имеют в значительной степени общий словарь и грамматические схемы предложений. В обоих видах деятельности есть пересчет, счет, расстановка по порядку, сравнение по длине, высоте, ширине, толщине (прилагательные, в том числе «следующий», «другой», «последний», степени сравнения «больше», «уже», «выше», «длиннее»), арифметические действия («5 и 3 будет 8», «всего 8»). Надо знать, как называть сочтываемые предметы (полоски, кубики, бруски), определяемые на взгляд геометрические формы (точка, линия, круг (кружок), овал, цилиндр, пирамидка, сердечко, звездочка). Определенные формулы требуют обнаружения соответствий («Найди такой же, но...», «Чего не хватает, что изменилось», «хватит (не хватит)», «заберем (добавим)», «лишний (нужный)», «правильно (неправильно)»). Логические отноше-

ния осваиваются, в частности, благодаря усвоению речевых формул: если... то..., потому что..., из-за того что, раз..., выбери, подбери, равно (неравно), столько же...

Физкультура и вообще физическое развитие предполагают ознакомление с большим количеством разных движений и действий. При этом взрослый в основном обращается к детям с описаниями («Смотрите, как я держу мяч», «Видите, как я перекладываю палку», «Ноги на ширине плеч, руки на пояс», «Голову держим прямо, носки тянем»), но еще чаще он дает команды или указания в единственном или множественном числе: возьми(те), передай(те), положи(те), клади(те) осторожно, ступай(те) внимательно. С глаголами употребляется много приставок и суффиксов: прыгать, прыгнуть, перепрыгивать, подпрыгнуть, запрыгнуть, допрыгивать и т.п. Помогает усвоению материала то, что, во-первых, движения показывает взрослый, во-вторых, кто-то из детей догадывается, что нужно делать, а за ним повторяют остальные. В сфере физической культуры то и дело упоминаются части тела, направления (вверх (вниз), вправо (влево), вперед (назад)), описания порядка и способа совершения действий (сначала (потом), друг за другом, парами, по кругу), предметы, с которыми эти действия выполняются

(скамейка, обруч, мяч, лестница, лента; на улице — лужа, горка, песочница, веранда и пр.). Интересны специфические выражения (на цыпочках, на корточках, шагом марш, по моей команде, по свистку, когда я махну...). Здесь также используется счет (раз-две-три, первый, второй, ..., следующий, последний). Иногда возникает необходимость задать вопросы, включающие вопросительные слова (Как? Куда? За кем?).

Художественно-изобразительная деятельность оказывается сферой, в которой ребенок учится воспринимать большое количество речевого материала пассивно, лишь в некоторых случаях отвечая на вопросы или описывая то, что он сделал сам. В данной сфере деятельности взрослому приходится обозначать ее виды и результаты (вырезать и клеить — аппликация, собирать — мозаика, рисовать и красить — рисунок, картина, лепить — поделка), при этом употребляются достаточно специфические глаголы (рисовать, обмакнуть, закрасить, обвести, провести, заштриховать, соединить, катать, расплющить, надавить, прилепить), называются инструменты и материалы (кисточка, клей, ножницы, бумага, краска, карандаш, кусочек, деталь, нитка, бусина и пр.). Ведущее значение имеют вопросы, задаваемые сначала для проверки объяснения, понимания замысла, а затем о результате деятельно-

сти («Какой?», «Какого цвета?», «Почему?», «Чем?», «На что похож?»). Сначала взрослый, а потом дети обсуждают, какой была тема и что получилось в результате («Мы рисовали осень». «Получилось интересно». «Этот клоун грустный, а этот веселый». «У Пети слон синий». «Здесь большие листья»). Устроив выставку, к работам и их описанию можно обращаться неоднократно.

На занятиях музыкой дети-инофоны (воспитанники с иным языком) преимущественно имитируют то, что предлагает делать взрослый, и реакцию других детей. Очень полезно участвовать в коллективных действиях: вместе с другими петь, танцевать, играть. Это не только развивает музыкальный слух, но и способствует становлению фонологической чувствительности, развитию ритмики второго языка, снимает боязнь произнести что-то с акцентом. Однако постепенно дети узнают смысл глаголов (играть, петь, танцевать, слушать, сказать, рассказать, повторить, думать), учатся соотносить термины с музыкальным произведением, определяя его характер или объясняя, как оно звучит (громко — громче, тихо — тише, высоко, низко, быстро, медленно, весело), а также усваивают, что значит «один», «вдвоем», «вместе», «хором». Труднее понять, что означают названия музыкальных произведений (песни, танцы, пьесы) и

иллюстрации к ним (картины и действия). Легче даются названия музыкальных инструментов (барабан, дудочка, треугольник, пианино, флейта). Музыка интернациональна и многокультурна одновременно: на занятиях часто говорят о национальных мелодиях (немецкая песня, азербайджанская мелодия), танцах (французский падеграс, полька), о происхождении произведений и исполнителей (армянский композитор, удмуртский ансамбль, башкирская певица, каракалпакский оркестр). Достаточно трудно говорить о своих и чужих эмоциях и ссыльаться на воображение («Мне грустно», «Это веселая пьеса», «Когда я слушаю, то...»). Будет прекрасно, если дети смогут хотя бы догадаться о том, какова тема вопросов и ответов типа: «На что похоже?», «О чём?», «Как звучит?», «Что вы себе представляете?», «Какой по характеру?».

Ознакомление с окружающим в широком смысле — это все, что находится вокруг ребенка, и все, что он об этом узнает. Для каждой предметной области, выражаясь научно-лингвистическими терминами, есть свои лексические группы (семантические поля), например: дом, детский сад, школа, поликлиника, город (деревня), погода (климат), север (юг), пустыня (лес), профессии, увлечения, спорт. Соответственно, в каждой такой смысловой подобласти имеются свои глаголы, существи-

тельные, прилагательные, специфические выражения. Так, когда мы говорим о море, то перечисляем корабли и лодки, их детали, способы передвижения по воде, морских обитателей, даем некоторые географические понятия и формируем элементарные исторические представления об освоении морей. Когда речь заходит о саде, перечисляются фруктовые деревья и их плоды, ягодные кусты, рассказывается о сезонных явлениях, об уходе за садом, о видах садов и способах сохранения урожая. Когда мы рассказываем о стройке, то перечисляем виды сооружений, способы строительства, профессии, связанные с зодчеством, называем материалы, в общих чертах даем представление о порядке возведения дома, об оформлении жилища, о способах строительства в разных климатических условиях, об истории жилища человека, рассказываем о правилах поведения на стройке. Ребенок со вторым языком нуждается в очень подробной наглядности, в поэтапном показе: сначала компоненты изображения, объекта, модели или макета называются по отдельности, затем в словосочетаниях, потом целыми фразами, наконец включаются в связные высказывания. Например: «Это дом. Стена, стена. Вот крыша. Здесь дверь. Тут одно окно, тут другое окно», «У дома есть крыша и стены. В стенах дверь и два окна», «По-

смотрим, какой милый домик, у которого есть крыша, дверь и два окна». Если взрослый постоянно контролирует использование подобного типа усложняющихся реплик, это полезно и для всей группы, не только для детей-билингвов, потому что демонстрирует вариативность речи. Помня о паузах и не забывая и о модальной стороне высказывания, воспитатель предлагает разнообразные описания ситуации.

На занятиях собственно по развитию речи у ребенка-инофона есть возможность научиться описывать видимое, разучивать вопросно-ответные единства, овладевать типичными формулами учебного поведения. Здесь часто звучат указания типа: «Послушайте», «Скажите», «Назовите», «Покажите», «Отберите». Речевые занятия не должны строиться в ущерб остальной группе ДОО, но воспитателю следует по возможности произносить свои высказывания сначала в замедленном темпе, четко проговаривая слова, а затем в более быстром, естественном. Билингвам очень полезны речевые игры, чистого-ворки, потешки, упражнения на интонацию, особенно, где нужно произносить все хором и громко. Вполне возможно, что двуязычные дети научатся отвечать на вопросы, содержащие слова: «где», «кто», «что», «когда», «куда», «откуда», «как», «какой». Скорее всего, они не успеют актив-

но усвоить, но по крайней мере познакомятся с формулами типа: «Не только ... но и...», «Несмотря на то что», «Поскольку», «Хотя».

Чтение и художественная литература предполагают высокую степень компетентности в словарном составе языка и способность выслушивать и соотносить с действительностью довольно длинные речевые фрагменты. Даже при общении на родном языке ребенок нуждается в многократном чтении текстов, в обсуждении иллюстраций к ним, в проверке понимания путем задавания своих вопросов к тексту и ответов на вопросы взрослого. В то же время именно благодаря чтению развивается лексикон, обогащается арсенал фразеологизмов, происходит углубленное ознакомление со значениями слов, ролями персонажей, способами выражения своего отношения к событиям. Дети усваивают, как описывается происходящее в разных грамматических временах (настоящем, прошедшем, будущем). Наполняются содержанием характеристики героев (хороший (плохой), добрый (злой), умный (глупый), верный (коварный)). Постигаются человеческие отношения: дружить, любить, нравиться, ненавидеть, обижаться, соглашаться, ссориться, мириться. Набираются вводные обороты: «Я думаю...», «Мне кажется...», «По-моему...», становятся все более разнообразными средства связности (не

только и, потом, но и затем, тогда, в ту минуту, наконец, после этого). Дети учатся способам выражения сказочного зачина и концовки: «Жили-были...», «Вот и сказке конец». Без приобретения такого опыта невозможно дальнейшее речевое развитие.

Способы помочь ребенку-билингву

Взрослый учитывает присутствие в группе детей, чей словарь меньше и чье восприятие хуже, чем у основной части группы, что выясняется на основе текущей педагогической оценки речевого развития. Недопустимо занижать или завышать результаты диагностики вследствие предубеждений в отношении того, что ребенок происходит из семьи с иным этническим фоном. Однако это не означает, что образовательный процесс должен от этого страдать: индивидуальное внимание к каждому ребенку предполагает, что ежедневно находится несколько минут, чтобы уделить их каждому воспитаннику конкретно. Дети с иным родным языком также нуждаются в таком подходе [5].

Прежде всего следует обеспечить комфортное нахождение ребенка в группе: его психическое развитие не должно страдать оттого, что он не все понимает. Поэтому вначале учат выражать базовые потребности (сходить в туалет, попить, сказать о том, что холодно, жарко и т.п.). Воспитате-

лю и всем другим взрослым следует постоянно называть предметы, находящиеся в окружении, использовать картические словари и иллюстрированные картотеки (в том числе и самостоятельно изготовленные) для активизации лексики. Рекомендуется подпisyывать предметы, находящиеся в группе, приклеивая бумажный скотч с надписями или вешая таблички на высоте глаз ребенка, постепенно добиваясь ассоциации между письменной и устной формами слова. Взрослый может время от времени брать в руки игрушку-персонажа (удобны для этого куклы, надевающиеся на руку) и разговаривать с ней (меняя голос по роли), давая образец коммуникативных реакций (потом куклу надевают на руку ребенка, и теперь уже он повторяет только что услышанные реплики от лица персонажа). Полезно иметь в группе большие тематические плакаты, предполагающие называние предметов и их свойств (например «Фрукты»: «Это лимон, он желтый и кислый», «Это яблоко, оно круглое, красное, сладкое»), и сюжетные картины, по которым можно описывать действия изображенных на них людей и животных («Лиса рыжая, хитрая. Она хочет схватить зайчика», «Дедушка старенький, он устал, сидит на скамейке»). Удобное средство наглядности — фотографии: от снимков членов семьи, окружающих предметов,

праздников в детском саду и до тематических подборок, взятых из Интернета (взрослым стоит помнить о необходимости предварительного контроля).

Весьма эффективны самостоятельно изготовленные книжечки с несколькими картинками, связанными одним персонажем, по которым дается связный рассказ. Их можно изготовить также в виде компьютерной презентации и записать к ним сопроводительный текст. Такие презентации можно копировать для родителей, чтобы они ставили их для многократного просмотра на домашнем компьютере. Можно использовать и готовые, простые и короткие книжки, записывая на видео, как их листают и читают. Они также даются домой для просмотра. При участии детей из группы и наличии разрешения родителей можно записать на видео сценки повседневных ситуаций и также давать их для домашнего изучения.

Разнообразные предметы и их изображения можно по-разному классифицировать. Это интересно делать вместе с небольшой группой детей. Например, карандаши можно раскладывать по цвету, интенсивности оттенков, длине, виду, функции (нужны ли они для закрашивания картинки по образцу или нет). Манипуляции с кубиками, блоками конструкторов, природными материалами могут быть сами по себе примитивны-

ми, но если мы сопровождаем их подходящей речью, они становятся завораживающим действием и для тех, у кого русский язык родной, потому что дети воспринимают это как некий трюк фокусника, играющего со словами, например: «Берем короткую коричневую палочку и длинную зеленую палочку. Посмотрите: эта палочка коричневая, а эта зеленая. Эта палочка длинная, а эта короткая. Где у меня коричневая палочка? А короткая? А зеленая? А длинная? Эта палочка какая? А эта какая? Я кладу короткую палочку на длинную. Где теперь коричневая — сверху или снизу? Где теперь зеленая — сверху или снизу?» и т.п. Такие игры становятся мощнейшим средством стимулирования развития морфологии и синтаксиса.

Если в детском саду висит иллюстрированное расписание занятий, быстрее усваиваются представления о том, когда, что и в какой последовательности происходит, а также способы выразить это при помощи правильного времени глагола («Утром мы завтракали. Сейчас у нас обед. После сна будет полдник»). Обычно имеются также серии картинок, изображающих занятия детей в разное время суток, которые можно многократно разглядывать и описывать. На протяжении последних лет пребывания в детском саду дети учатся определять время по часам, называть

число и месяц, постепенно усваивают адрес местожительства. Это обычно готовые формулы, в которые иногда подставляются какие-то новые числа. Трудности у детей-билингвов здесь того же порядка, что и у монолингвов.

В старшем возрасте дети способны ориентироваться по планам и картам. Их можно использовать для описания того, что происходит в детском саду, на участке, на прилегающих улицах, по дороге к дому, во дворе дома. Опорные символы-картинки помогают вспомнить, какие действия и события нужно перечислить («Здесь горка. Мы с нее катаемся. Это песочница. Мы делаем куличики». «Тут автобусная остановка. Я еду с мамой две остановки до дома». «За углом киоск. Там продают газеты, журналы и игрушки»). Повторение одних и тех же или немного варьирующихся описаний помогает ребенку быть уверенным в правильности своих высказываний; чем больше раз он повторяет одно и то же или сходное описание, тем прочнее возникающие между его частями устойчивые нейролингвистические связи, тем легче они активизируются в других ситуациях.

Допустимо использовать игрушечные деньги для изучения цифр, чисел, арифметических действий, названий цветов, овления выражениями типа «положить в кошелек», «достать из ко-

шелька», «отсчитать, дать (взять сдачу)», «заплатить (оплатить)». Предварительные упражнения, выполненные отдельно от группы, но вместе со взрослым, помогут ребенку стать полноценным участником игры в аптеку, рынок, магазин (следует разнообразить, какой это магазин: книжный, одежду, продуктовый, автомобильный, посудный, электробытовых приборов, зоо- и т.п.).

Для построения более сложных высказываний малышам нужны визуальные опоры. Собирайте как можно больше ярких и четких картинок с достаточно крупными изображениями, делайте из них плакаты с подписями, вывешивайте в комнате и коридоре, периодически меняйте. Стимулируйте ребенка-инофона продолжать за вами высказывание, в котором из самой ситуации ясно, что следует подставить: «Мы одеваемся и идем... гулять», «Посмотри, в небе летит... самолет», «В пруду плавают три... утки», «Эта роза розовая, а эта... красная». Можно использовать кубики с картинками или карточки с изображениями для создания ряда, который можно описать. Начинайте с двух картинок и заканчивайте двенадцатью (например: «Мишка. У мишки ложка»; «У мишки ложка и миска с кашей»; «Мишка сидит на стуле за столом и ест ложкой кашу из миски, он пьет молоко из кружки, солнце светит, мишка улыбается,

он скоро пойдет гулять и нюхать цветы»).

Разумно, с одной стороны, подчеркивать прогресс, которого добивается в развитии речи ребенок-билингв, с другой — учить детей ценить любого человека, вне зависимости от его способностей, и не обращать внимания на допускаемые им ошибки. Взрослый создает обстановку благожелательности и терпимости, а ошибки исправляет незаметно, давая образец правильной формы высказывания. (Ребенок: «Велосипед, три колесы». Воспитатель: «Да, это трехколесный велосипед, у него три колеса. Ты умеешь кататься на трехколесном велосипеде?») Чтобы ребенок-инофон не чувствовал себя изгоем, а остальные не думали, что он в несправедливо привилегированном положении, можно объединять детей легкими поручениями, предлагать детям-билингвам такие роли, которые поначалу не требуют развернутых речевых характеристик. Если какая-то деятельность возникает по инициативе ребенка с иным языком (например, он начинает вылавливать из лужи листья, строит из колес башню и пр.), следует похвалить его и постараться привлечь к этому занятию еще каких-то детей так, чтобы они соблюдали установленные первым ребенком правила. Такие небольшие интервенции помогут соблюсти баланс сил в детском коллективе.

Позитивное отношение к многоязычию, подчеркивание того, что знать много языков — прекрасно, помогают развивать сотрудничество и желание изучать разные языки в будущем.

Литература

1. Аллатов В.М. Что такое границы картины мира и как до них добраться? // Язык. Константы. Переменные / Под ред. В.А. Плунгяна. СПб., 2014.

2. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2010.

3. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. Одобрена приказом Минобрнауки России от 03.08.2006 № 201.

4. Протасова Е.Ю., Родина Н.М.

Интеркультурная педагогика младшего возраста. М., 2011.

5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М.

Методика развития речи двуязычных дошкольников. М., 2010.

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет книги А.Г. Арушановой



ИГРЫ-ЗАНЯТИЯ СО ЗВУЧАЩИМ СЛОВОМ

В книге представлена игровая технология обучения родному языку, предполагающая освоение детьми 2–7 лет звукового состава, словарного фонда, грамматического строя и фразовой связной речи в диалогической форме. Разработанные игры-занятия воспитывают языковую личность дошкольника, помогают ему общаться со сверстниками, учат слушать и слышать партнера, инициативно высказываться, выражать свои чувства и мысли и др.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

В пособии представлен опыт воспитания языковой личности дошкольника в условиях диалогического общения со взрослыми и сверстниками. Раскрываются методика диагностики коммуникативной компетенции, содержание, формы и методы развития диалогического общения детей.

Рекомендуется воспитателям детских садов, педагогам дополнительного образования, студентам и др.

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

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

РАЗМЫШЛЕНИЯ ПО ПОВОДУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ*

Васюкова Н.Е.,

канд. пед. наук, старший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования им. А.В. Запорожца Центра общего образования Московского института развития образования, член авторского коллектива примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Истоки», Москва

Прошло полтора года с момента принятия ФГОС ДО. Казалось бы, достаточное время для осмыслиения новых положений стандарта и разработки организацией основной образовательной программы, однако педагогические коллективы продолжают испытывать трудности в этой работе.

В первую очередь, это путаница в понимании сути таких документов, как «Программа развития», «Образовательная программа», «Годовой план», а в текущем году обсуждается еще один документ — «Рабочая программа воспитателя».

При анализе образовательных программ организаций, находящихся в открытом доступе, бросается в глаза то, что многие из

них имеют «солидный» объем, отдельные экземпляры достигают 400 страниц! В тексте присутствует много излишней информации, например, подробный анализ работы за несколько последних лет, описание кадрового потенциала с графиком повышения квалификации на предстоящий учебный год, список оборудования, предполагаемого к закупке, организационно-педагогическая и административно-хозяйственная работа. Многие не понимают, какие документы обязательные, заданные «сверху», а какие — внутренние, возникающие из логики вещей и необходимости.

Для начала разберемся с «Программой развития» и «Образовательной программой». Появившиеся стандарты, провозглашенные ими проблемы социализации, индивидуализации образования и др. требуют существенной перестройки работы дошкольных организаций, на что понадобится

* Статья подготовлена на основе материалов выступления Н.Е. Васюковой на III Всероссийском семинаре «Развитие дошкольного образования на современном этапе».

достаточно длительное время. Необходимо будет провести анализ текущего состояния организации, выработать концепцию своей образовательной системы, привести ее в соответствие со многими новыми требованиями ФГОС (особенно актуально для Москвы в условиях слияния учреждений разного типа в один многопрофильный многофункциональный комплекс), разработать тактические и оперативные планы действий по достижению желаемого состояния своей организации. Фиксация этих действий по разным подсистемам (управленческой, образовательной, организационной) и представляет собой *план развития*, определяемый как стратегический управленческий документ.

Образовательная программа, как документ, занимает свое место внутри образовательной подсистемы, наряду с самими стандартами. Она описывает образовательную систему, существующую на данный момент: ее содержание и способы организации (чему и как будут учить ребенка, что воспитывать, что развивать). На нынешнем этапе к «Примерной основной образовательной программе», выбранной организацией, надо добавить имеющееся «свое» содержание, соответствующее специфике (те самые условные 40% содержания, определяемого участни-

ками образовательных отношений), а далее в соответствии с «Программой развития» вносить производимые изменения и корректизы.

В этом месте обычно возникают возражения, что ФГОС предполагает описание в образовательной программе предметно-пространственной среды, материально-технического обеспечения программы, традиционных событий и праздников, характеристику кадрового состава и других условий, обеспечивающих образовательный процесс. Это действительно так. Однако, с нашей точки зрения, это всего лишь краткая информация, описывающая ситуацию на текущий момент, но никак не планы на будущее. Она предназначена в первую очередь для людей, которые не работают в детском саду, но хотят иметь представление о нем. Потому и представлены такие программы должны быть четко, кратко и внятно, чтобы иметь понятие об общей системе образовательной работы с детьми.

Теперь рассмотрим отличия программы от плана. «Программа» — это широкое понятие, общая стратегия достижения поставленной цели. Она гибкая, может изменяться и адаптироваться под возникающие обстоятельства. «План» — детальная разработка шагов, которые надо предпринять. План всегда линеен,



реализуется последовательно, имеет временные рамки. Отсюда следует, что такой хорошо знакомый нам по прошлым годам документ, как годовой план, — перечень действий в определенный временной промежуток по реализации «Программы развития» (пусть даже он теперь трансформируется в план-график «Дорожная карта»). Именно в нем должны иметь место конкретные мероприятия по нормативному правовому, организационному, кадровому, методическому, финансово-экономическому, материально-техническому и информационному обеспечению введе-ния ФГОС ДО.

Соответственно реализация образовательной программы осуществляется через такой документ, как «План работы воспитателя», который теперь почему-то предлагают именовать «Рабочая программа воспитателя». Рекомендации некоторых региональных институтов и методических центров по содержанию рабочей программы воспитателя предлагают педагогам еще раз переписать образовательную программу организации, начиная с визитной карточки учреждения, описания целей, задач, принципов и подходов, режима дня, системы мониторинга и пр. Пожалуй, единственно разумное из всего списка — разработка системы об-разовательной работы с группой

детей определенного возраста, что всегда и делалось в «Плане работы воспитателя». Предполагаем, что новое название пришло в дошкольный мир из школы, где каждый учитель пишет рабочую программу по своему предмету. Но есть ли необходимость подстраиваться в названиях документов под школу? Тем более что название «План работы воспитателя» больше всего соответствует его смыслу.

Возможно, такой документ, как «Рабочая программа», потребуется в других примерных основных образовательных программах, но не в нашей. Программа «Истоки» предложила воспитателям всех возрастных групп вариант комплексно-тематического планирования образовательного процес-са, имеющего открытый и гибкий характер. Конечно, он не может быть исчерпывающим, это только основная канва разных видов детской деятельности, объединенная общим познавательным содержанием. И у воспитателя всегда будет необходимость дополнить эту канву конкретикой по индивидуальной работе с детьми, родителями, использованию тех или иных пособий, замене части содержания. Все это вполне можно сделать в традиционной форме «Плана работы воспитателя», добавив туда графу для фиксации наблюдений за детьми, что совершенно необ-ходимо для дальнейшего анализа

процесса их развития. А в будущем мы хотим предоставить возможность организациям, выбравшим нашу Примерную основную образовательную программу «Истоки», электронную версию «Плана работы воспитателя», стараясь максимально облегчить педагогам процесс планирования образовательной работы с детьми.

Кстати сказать, в большинстве европейских стран воспитатели тоже пишут много бумаг, только это не столько планы работы (там уровень доверия к педагогам, их профессионализму у государства высок, потому им и отдано право самостоятельно выстраивать содержание, не фиксируя на бумаге каждый свой шаг). Они регулярно записывают свои наблюдения за детьми для последующего анализа по реальным фактам, пишут индивидуальные характеристики, описывающие развитие ребенка. Нам же только предстоит этому научиться.

Вернемся к проблеме разработки образовательной программы организацией. Самое сложное, с нашей точки зрения, определить содержание, формируемое участниками образовательных отношений. Выбор примерной основной образовательной программы и УМК к ней — большое подспорье, поскольку именно в них описывается базовая часть содержания. Помощь окажут и парциальные программы, способ-

ные усилить работу по отдельным направлениям, достичь более высоких результатов в развитии детей. Однако необходимо, чтобы такие программы были разработаны специалистами высокого уровня, а их результаты подтверждены независимыми экспертами. И хотя ФГОС не подразумевает для парциальных программ прохождение экспертизы — наше глубокое убеждение, что делать это необходимо. Наличие таких высококлассных парциальных программ обеспечит развитие детей, выходящих за рамки нормы, развивающихся с опережением сверстников. Во многих европейских странах этим занимаются соответствующие кафедры университетов, что является обеспечением качества работы с детьми, поскольку базируется на научно-исследовательской работе. В нашей стране сегодня написать парциальную программу может каждый. А потому рекомендуем использовать в работе программы известных авторов, доказавшие свои результативность и качество, а не гнаться за сомнительными «новинками», пытаясь выдать их за использование новых технологий.

Если говорить о возможности замены части содержания образовательной работы с детьми какой-либо парциальной программой, то применительно к программе «Истоки», к сожалению, для не-

которых педагогов, поле деятельности не очень велико. Дело в том, что система образовательной работы с детьми сконструирована на комплексно-тематическом подходе. Содержание разных видов детской деятельности в течение недели довольно тесно взаимосвязано, каждый последующий вид деятельности становится смысловым продолжением предыдущего. Поэтому заменить содержание работы, например, по речевому развитию на другую парциальную программу невозможно, поскольку это повлечет за собой разрушение всей системы. Однако есть виды детской деятельности достаточно самостоятельные, не увязанные с общей тематической системой. Это физическое развитие, формирование элементарных математических представлений и, пожалуй, музыка (хотя частично в предложенной методической системе представлено содержание парциальной программы «Синтез» К.В. Тарасовой, М.Л. Петровой, Т.Г. Рубан).

Чтобы вычленить для образовательной программы содержание, формируемое участниками образовательных отношений, педагогам в первую очередь необходимо ознакомиться с предлагаемым авторами материалом вплоть до каждого конспекта занятия, предложенного в УМК, оценить его с точки зрения пол-

ноты реализации поставленных задач, предложенных форм и методов работы. И если чего-либо в предложенном содержании, с их точки зрения, не хватает — принимать решение о том, чем и как он может быть усилен или видоизменен.

Как организовать работу по написанию образовательной программы? Некоторые пытаются разработать программу силами руководителя и старшего воспитателя. Это возможный подход, особенно в ситуации создания авторской школы, когда программа выстраивается под конкретную идею, концепцию. Сегодня такой подход не имеет массового характера. Рациональный путь в нашей ситуации, когда за год программа должна быть написана, — привлечь весь педагогический коллектив к ее проектированию. И здесь есть два варианта.

В первом варианте педагоги распределяют между собой методики по видам деятельности (рис. 1). Каждый анализирует выбранную часть, прослеживая развитие содержания во времени, определяет «плюсы» и «минусы», фиксирует содержание, которое дополнительно используется в организации по данному направлению и отсутствует в базовой части, при необходимости подбирает парциальные программы. Этот вариант предлага-

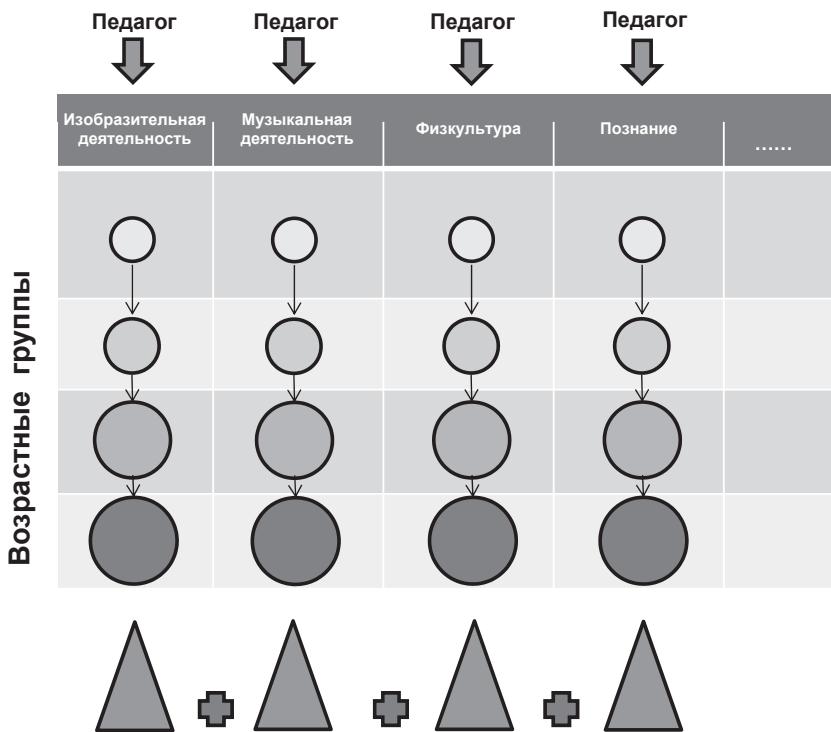


Рис. 1. Образовательная программа по видам детской деятельности

ется на обсуждение коллегам. Слияние методик по разным видам деятельности образует каркас системы образовательной работы.

Во *втором варианте* педагоги распределяют между собой содержание по возрастным группам, анализируют и выстраивают его последовательность на учебный год с последующим обсуждением с коллегами, чтобы каждый понимал перспективу от младшей до подготовительной к школе группы (рис. 2).

Без сознательного отношения и понимания смысла каждым педагогом реализация задач, поставленных ФГОС, невозможна.

Рассмотрим возможные примеры содержания, которое может войти в 40% (цифра условна) по каждой образовательной области.

В «Социально-коммуникативном развитии» можно расширенно представить работу по основам безопасного поведения. Во многих детских садах имеются специально оборудованные пло-

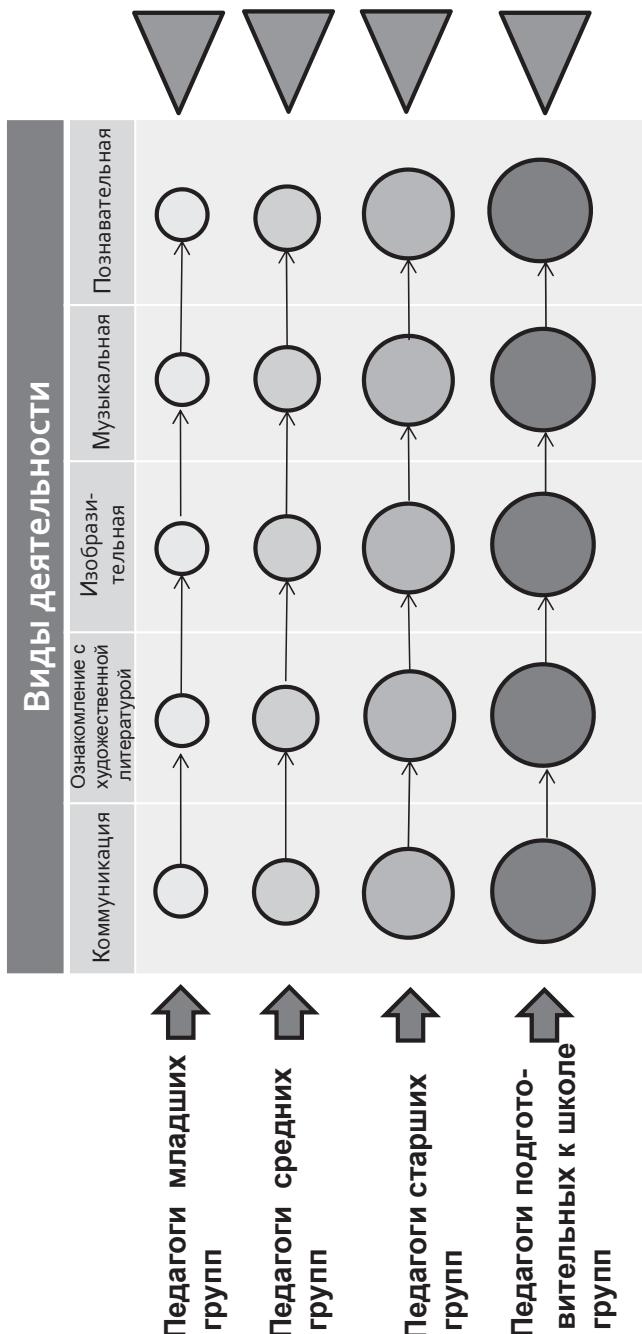


Рис. 2. Содержание программы по возрастным группам

щадки, на которых периодически проводятся игровые занятия, встречи с сотрудниками ГИБДД, тематические досуги и прочие мероприятия. Возможно, в организации сложилась традиция ежегодного проведения для детей и родителей Недели безопасности дорожного движения.

В «Познавательном развитии»:

— решение задачи приобщения детей к своей культуре будет иметь свои специфику и содержание практически в каждой территории, и в каждом детском саду работа будет организована по-разному. Работа по ознакомлению детей с народными традициями, праздниками, произведениями декоративно-прикладного искусства, литературы и искусства своего народа во многих территориях и республиках оформлена как парциальная программа с этнокультурным компонентом. Если такая имеется — она указывается со ссылкой на методический источник. Если такой программы нет — содержание включается в занятия с детьми, приурочивается к традиционным календарным народным праздникам, организуются посещение близлежащих музеев, ознакомление с местными промыслами и т.д.;

— обогащение представлений детей о природе в первую оче-

редь строится на особенностях природы того края, где находится детский сад. В ближайшем окружении дети совершают прогулки в парки, сады, на берег реки или озера, где наблюдают за объектами живой и неживой природы, собирают коллекции, возможно, принимают участие в экологических акциях и пр.;

— конструирование как вид детской деятельности пользуется все большей популярностью, обладает достаточно широкими возможностями. Во многих детских садах имеются отдельные помещения, оснащенные разными видами конструкторов, где проводится как плановая работа с детьми, так и дополнительная кружковая работа;

— организация детского экспериментирования в каждой ДОО будет иметь свою особенность: где-то оно частично входит в изобразительную и художественную деятельность, конструирование или ознакомление с природой; есть организации, имеющие оборудованную детскую лабораторию, для которой прописывается содержание регулярных занятий и пр.

В «Речевом развитии»:

— содержание работы может быть расширено, например, задачей формирования у де-

- тей объяснительного типа речи, крайне важного для дальнейшего успешного обучения в школе. В программе указывается, как решается эта задача. Например, в продуктивной детской деятельности часть времени используется на то, чтобы дети рассказали, как они выполняли работу; или на прогулке при организации подвижных игр одни дети могут объяснять правила игры другим детям;
- в некоторых детских садах имеется театральная студия — замечательная форма работы с детьми, позволяющая внутри одного вида деятельности решать несколько образовательных задач — и развитие речи, и знакомство с литературными произведениями, развитие пластики и выразительности движений, творческих способностей и пр.
- В «Художественно-эстетическом развитии»:
- разными способами может решаться задача ознакомления детей с произведениями искусства: через посещение художественного музея, организацию сменных тематических выставок репродукций картин известных художников, включение в практическую художественную деятельность информации о художниках и их картинах;
- в содержании этой области могут быть перечислены новые техники, с которыми знакомят детей в рисовании, лепке, аппликации; кружки художественного творчества, в которых могут изготавливаться элементы декораций и костюмов для театра;
- задачи ознакомления детей с художественной литературой могут быть частично решены через посещение мероприятий библиотек, организацию работы литературного кружка, мини-детской библиотеки в организации.
- В «Физическом развитии»:
- во многих организациях реализуется проект «Детский сад и спорт», его содержание будет входить в часть, формируемую участниками образовательных отношений;
- возможна реализация дополнительных программ, например, «Обучение детей плаванию», или разработка собственной методики обучения плаванию, особенно для детей «со спецификой», например, для слабовидящих;
- в 40% может войти углубленная работа по одному из направлений физического воспитания, например, общей физической подготовке детей, где будут использоваться разнообразные подвижные игры, спортивные праздники вме-

сте с родителями, расширение представлений о видах спорта и пр. Или усиление работы со здоровьесберегающими технологиями: своя система закаливания, специальная зарядка, динамическая прогулка, оздоровительная ходьба и пр.;

— можно ориентироваться и на наличие материально-технической базы: если есть на площадке хоккейная коробка — будем обучать катанию на коньках и элементам игры в хоккей; если есть площадка для мини-гольфа — разрабатываем методику обучения элементам этой игры;

— может использоваться материальная база того образовательного комплекса, в который входит детский сад, например, спортивный зал школы или ближайшего стадиона.

Какие могут быть способы включения содержания, формируемого участниками образовательного процесса, в базовое содержание, предложенное примерной образовательной программой? Есть две модели:

1) содержание, формируемое участниками образовательного процесса, может отдельным блоком дополнять и обогащать основную часть (как, например, парциальная программа экологического образования может расширить и обогатить представ-

ления детей о природе, имеющиеся в базовой части программы);

2) содержание, формируемое участниками образовательного процесса, может входить внутрь базового, частично заменяя его (например, включать содержание работы по ознакомлению детей с родным городом, традициями и культурой разных народностей в основное содержание, предложенное методическим комплексом к программе, частично заменяя определенные блоки или фрагменты основного содержания).

Например, в предложенной методике формирования элементарных математических представлений, с вашей точки зрения, не хватает содержания по подготовке руки к письму, ориентировке на бумаге в клетку для развития гибкости мышления. Можно дополнительно ввести в содержание данного раздела рисование по клеточкам, развивающие игры, игры-головоломки и пр. И сделать это можно:

— включением этого содержания в вечернюю работу, например, кружка «Умники и умницы»;

— введением небольшой дополнительной части занятий по математике.

В следующей статье на тему разработки Образовательной программы будет рассматриваться вопрос о способах и вариантах фиксации реализации содержания.



Письмо

Минобрнауки России № 08-1933 и Профсоюза работников народного образования и науки России № 505 от 03.12.2014*

Вопрос 36.

В какой форме должно быть написано заявление об аттестации? Должно ли оно содержать только просьбу о проведении аттестации или должно содержать перечень результатов профессиональной деятельности аттестуемого в соответствии с пунктами 36 и 37?

Ответ.

Порядком аттестации не предусматривается форма заявления педагогического работника в аттестационную комиссию, которая проводит аттестацию в целях установления квалификационной категории.

Заявление в аттестационную комиссию педагогическим работником может быть подано в произвольной форме.

Например, учитывая, что первая или высшая квалификационная категория устанавливается на основе результатов, поименованных в пунктах 36 и 37 Порядка аттестации, педагогический работник в заявлении может охарактеризовать свою профессиональную деятельность с точки зрения результатов работы, перечисленных этими пунктами, если его деятельность связана с соответствующими направлениями работы.

Вопрос 37.

Имеет ли право педагогический работник подать заявление с целью установления высшей квалификационной категории по должности «педагог дополнительного образования», если он имеет высшую квалификационную категорию по должности «учитель», а оплата труда по должности педагога дополнительного образования осуществляется с учетом квалификационной категории учителя?

* Окончание. Начало в № 5, 6/2015.

Ответ.

В соответствии с пунктом 30 Порядка аттестации заявления о проведении аттестации в целях установления высшей квалификационной категории по должности, по которой аттестация будет проводиться впервые, подаются педагогическими работниками не ранее чем через 2 года после установления по этой должности первой квалификационной категории.

Вместе с тем, было бы нецелесообразным педагогическому работнику (к примеру, учителю), имеющему высшую квалификационную категорию, отказывать в приеме заявления и в прохождении аттестации на высшую квалификационную категорию по другой должности (к примеру, педагога дополнительного образования), учитывая, что решение об установлении высшей квалификационной категории по другой должности будет приниматься аттестационной комиссией после осуществления всестороннего анализа профессиональной деятельности педагогического работника по новой должности.

Возможность прохождения педагогическими работниками аттестации в подобных случаях целесообразно закреплять в отраслевых соглашениях на федеральном и региональном уровнях социального партнерства.

Вопрос 38.

Может ли педагогический работник претендовать на первую квалификационную категорию, если он не проходил аттестацию на подтверждение соответствия занимаемой должности?

Ответ.

Да, может, поскольку Порядок аттестации не предусматривает для педагогических работников в качестве основания прохождения аттестации в целях установления квалификационной категории предварительное прохождение ими аттестации в целях подтверждения соответствия занимаемой должности.

Вопрос 39.

Могут ли устанавливаться квалификационные категории без прохождения аттестации педагогическим работникам, имеющим почетные звания, отраслевые знаки отличия, государственные награды, полученные за достижения в педагогической деятельности, а также педагогическим работникам, имеющим ученую степень кандидата или доктора наук, педагогическим работникам, являющимся победителями конкурсного отбора лучших учителей, победителями или призерами различных этапов конкурса «Учитель года» и т.д.? Может ли быть таким педагогическим работникам, имевшим квалификационные категории, продлен срок их действия?

Ответ.

В соответствии с пунктом 24 Порядка аттестации срок действия квалификационной категории продлению не подлежит.

Аттестация педагогических работников в целях установления квалификационной категории проводится по их желанию, которое педагогический работник выражает посредством подачи заявления в аттестационную комиссию (пункты 27—30 Порядка аттестации).

В соответствии с пунктом 38 Порядка аттестации оценка профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории осуществляется аттестационной комиссией на основе результатов их работы, предусмотренных пунктами 36 и 37 настоящего Порядка, при условии, что их деятельность связана с соответствующими направлениями работы.

Заслуги педагогических работников, связанные с наличием почетных званий, отраслевых знаков отличия, государственных наград, полученных за достижения в педагогической деятельности, с победами в конкурсном отборе лучших учителей, с победой или получением призов в номинациях на различных этапах конкурса «Учитель года» и т.п., а также наличие у педагогических работников ученой степени кандидата или доктора наук по профилю деятельности могут приниматься как результат их работы для установления квалификационной категории, в том числе в качестве личного вклада в повышение качества образования, совершенствование методов обучения и воспитания, что целесообразно закреплять в отраслевых соглашениях, заключаемых на федеральном и региональном уровнях социального партнерства.

В отраслевых соглашениях и коллективных договорах образовательных организаций для педагогических работников, не имеющих квалификационных категорий, но имеющих перечисленные заслуги, а также ученую степень по профилю деятельности, могут предусматриваться размеры ставок заработной платы, должностных окладов, соответствующие размерам ставок (окладов), установленных для лиц, имеющих квалификационные категории.

Кроме того, системы оплаты труда могут предусматривать для педагогических работников, перечисленных в абзаце третьем данного ответа, выплаты стимулирующего характера.

Вопрос 40.

Может ли педагогический работник подавать заявление на аттестацию в целях установления квалификационной категории, если его образование не соответствует направлению подготовки, предусмо-

тренному квалификационной характеристикой по соответствующей должности? Имеет ли право учитель, имеющий среднее профессиональное образование, претендовать на установление высшей квалификационной категории?

Ответ.

Отсутствие у педагогических работников высшего образования либо несоответствие их среднего профессионального образования или высшего образования направлению подготовки, предусмотренному квалификационными характеристиками по должностям работников образования, само по себе не является основанием для отказа в прохождении ими аттестации в целях установления высшей квалификационной категории, а тем более в приеме от них заявления о прохождении аттестации. Не может быть по этим же причинам отказано в установлении высшей квалификационной категории, если профессиональная деятельность педагогического работника соответствует результатам работы, предусмотренным пунктом 37 Порядка аттестации.

При этом, в соответствии с пунктом 38 Порядка аттестации оценка профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы, предусмотренных пунктом 37 Порядка аттестации, осуществляется при условии, что их деятельность связана с соответствующими направлениями работы.

Вопрос 41.

В какие сроки педагогическим работником может быть подано заявление о прохождении аттестации в целях установления квалификационной категории? Могут ли сроки подачи заявлений и периоды для проведения аттестации регулироваться распорядительными актами уполномоченных органов государственной власти субъектов Российской Федерации?

Ответ.

Порядком аттестации не предусматривается установление для педагогических работников сроков подачи ими заявлений, а также периодов в течение года, когда от педагогических работников принимаются заявления и проводится их аттестация.

Пунктом 32 Порядка аттестации установлено, что при рассмотрении заявления определяется конкретный срок проведения аттестации для каждого педагогического работника с учетом срока действия ранее установленной ему квалификационной категории.

Уполномоченные органы государственной власти субъектов Российской Федерации не вправе ограничивать сроки подачи педагогиче-

скими работниками заявлений о прохождении аттестации и периоды проведения аттестации в течение календарного года.

Педагогический работник вправе обратиться в аттестационную комиссию в любое время.

Вместе с тем, если педагогический работник желает, чтобы аттестационной комиссией рассмотрение его заявления и определение периода прохождения аттестации осуществлялось с учетом срока действия имеющейся у него квалификационной категории, то заявление целесообразно подавать заблаговременно, как правило, не менее чем за 3 месяца до истечения срока действия имеющейся квалификационной категории. Это время будет использовано для рассмотрения заявления (30 календарных дней), а также для проведения аттестации, продолжительность которой для каждого педагогического работника не должна превышать 60 календарных дней.

Вопрос 42.

Требуется ли согласие руководителя организации на проведение аттестации в целях установления квалификационной категории? Вправе ли руководитель организации воспрепятствовать подаче педагогическим работником заявления в аттестационную комиссию?

Ответ.

В соответствии с пунктом 24 Порядка аттестации аттестация в целях установления квалификационной категории проводится по желанию педагогического работника. Согласия руководителя организации (либо согласования заявлений с руководителем организации) для прохождения педагогическим работником аттестации в целях установления квалификационной категории не требуется, поскольку в соответствии с пунктом 27 Порядка аттестации педагогический работник самостоятельно обращается в аттестационную комиссию с заявлением.

Воспрепятствовать подаче заявления педагогическим работником в аттестационную комиссию руководитель организации не вправе.

Вопрос 43.

Необходимо ли педагогическим работникам одновременно с заявлением, рассматриваемым в течение 30 календарных дней, либо в период до начала аттестации представлять в аттестационную комиссию какие-либо сведения и материалы, удостоверяющие результаты их работы?

Ответ.

Согласно пункту 27 Порядка аттестации аттестация педагогических работников проводится на основании их заявлений, подаваемых непосредственно в аттестационную комиссию, которые рассматрива-

ются аттестационными комиссиями в срок не более 30 календарных дней со дня их получения. Рассмотрение в течение указанного срока каких-либо иных сведений и материалов Порядок аттестации не предусматривает, из чего следует, что их представление одновременно с заявлением или в период, предшествующий началу аттестации, не требуется.

Вопрос 44.

Может ли педагогический работник в одном заявлении указать не одну должность, по которой он желает пройти аттестацию?

Ответ.

Порядок аттестации не ограничивает для педагогических работников количество должностей, указываемых в одном заявлении, по которым он желает пройти аттестацию в целях установления квалификационных категорий.

Вместе с тем, если аттестация педагогических работников по должностям, по которым имеется желание пройти аттестацию, осуществляется различными аттестационными комиссиями, то и заявления должны подаваться в соответствующие аттестационные комиссии.

Вопрос 45.

По каким основаниям педагогическому работнику может быть отказано в приеме заявления и в прохождении педагогическим работником аттестации в целях установления квалификационной категории, а в каких случаях отказ в прохождении аттестации будет неправомерным?

Ответ.

Порядок аттестации не предусматривает оснований для отказа в приеме от педагогических работников заявлений для прохождения аттестации в целях установления квалификационной категории.

После рассмотрения заявлений педагогических работников в соответствии с Порядком аттестации педагогическим работникам может быть отказано в прохождении аттестации для установления квалификационной категории по следующим основаниям:

если педагогический работник обращается за установлением высшей квалификационной категории впервые, не имея установленной первой квалификационной категории (пункт 30 Порядка аттестации);

если обращение за установлением высшей квалификационной категории аттестующегося впервые на высшую категорию следует ранее чем через два года после установления первой квалификационной категории (пункт 30 Порядка аттестации);

если обращение за установлением той же самой квалификационной категории (первой или высшей) следует до истечения 1 года со дня принятия аттестационной комиссией решения об отказе в установлении этой квалификационной категории по той же должности (пункт 43 Порядка аттестации);

если лицо, обращающееся с заявлением в аттестационную комиссию, на день подачи заявления не замещает должности педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (пункт 1 Порядка аттестации).

Не может быть отказано в прохождении аттестации педагогического работника по причине:

несовпадения у педагогического работника высшего или среднего профессионального образования с направлением подготовки, предъявляемым к должности квалификационными характеристиками по должностям работников образования;

истечения срока действия квалификационной категории (первой или высшей) на день подачи заявления, в том числе истечения срока действия первой квалификационной категории при подаче заявления о прохождении аттестации в целях установления высшей квалификационной категории;

прохождения аттестации на первую квалификационную категорию в случае отказа в установлении высшей квалификационной категории, в том числе если заявление об этом подано в день, когда было принято решение аттестационной комиссии об отказе;

нахождения в отпуске по уходу за ребенком до достижения им возраста 3 лет;

наличия перерыва в педагогической деятельности, в том числе в случае истечения в этот период срока действия квалификационной категории (первой, высшей);

незначительной продолжительности работы в организации по новому месту работы.

Вопрос 46.

Может ли быть отказано педагогическому работнику, явившемуся на заседание аттестационной комиссии, в личном присутствии при его аттестации, если он заранее не уведомил об этом аттестационную комиссию?

Ответ.

В соответствии с пунктом 35 Порядка аттестации педагогический работник имеет право лично присутствовать при его аттестации на заседании аттестационной комиссии. При этом обязанность педагогического работника уведомлять аттестационную комиссию о своем присутствии Порядком аттестации не предусматривается.

Вопрос 47.

Может ли аттестационная комиссия принять решение об отказе в установлении квалификационной категории педагогическому работнику, если работник не прошел повышение квалификации в межаттестационный период?

Ответ.

Нет, не может, поскольку необходимость дополнительного профессионального образования работников для собственных нужд в соответствии со статьей 196 ТК РФ определяется работодателем с учетом положений, предусмотренных статьями 187 и 197 ТК РФ. Формы дополнительного профессионального образования работников определяются также работодателем с учетом мнения представительного органа работников в порядке, установленном статьей 372 ТК РФ для принятия локальных нормативных актов.

Установление квалификационных категорий педагогическим работникам осуществляется по основаниям, предусмотренным пунктами 36 и 37 Порядка аттестации, в число которых не входит обязательность получения педагогическим работником дополнительного профессионального образования (по программам повышения квалификации).

Вопрос 48.

Кто осуществляет всесторонний анализ профессиональной деятельности педагогических работников, а также обобщает результаты работы педагогического работника?

Ответ.

Для всестороннего анализа профессиональной деятельности педагогических работников привлекаются соответствующие специалисты на условиях, определяемых при формировании аттестационных комиссий соответствующими уполномоченными органами государственной власти.

Оценка профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы, представленных привлеченными специалистами, осуществляется аттестационными комиссиями.

Вопрос 49.

Предусматривается ли при вынесении решения аттестационной комиссии об отказе в установлении квалификационной категории указание на причину, в соответствии с которой педагогическому работнику было отказано в установлении квалификационной категории?

Ответ.

Поскольку в соответствии с пунктом 45 Порядка аттестации педагогический работник имеет право обжаловать в соответствии с



законодательством Российской Федерации результаты его аттестации, проведенной в целях установления квалификационной категории (первой или высшей), протокол заседания аттестационной комиссии должен содержать информацию о причинах отказа в установлении квалификационной категории.

Вопрос 50.

Вносится ли запись в трудовую книжку педагогического работника в связи с установлением ему квалификационной категории (первой, высшей)?

Ответ.

Согласно пункту 3.1 Инструкции по заполнению трудовых книжек, утвержденной постановлением Минтруда России от 10 октября 2003 г. № 69 «Об утверждении Инструкции по заполнению трудовых книжек» (зарегистрировано в Минюсте России 11 ноября 2003 г., регистрационный № 5219), если работнику в период работы присваивается новый разряд (класс, категория и т.п.), об этом в установленном порядке производится соответствующая запись.

Следовательно, сведения о результатах аттестации, проведенной на основании заявления педагогического работника для установления ему первой или высшей квалификационной категории, должны быть внесены в трудовую книжку.

Например: учителю информатики (преподавателю) присвоена высшая квалификационная категория. В этом случае в трудовой книжке в графе 1 раздела «Сведения о работе» ставится порядковый номер записи, в графе 2 указывается дата принятия решения аттестационной комиссии, в графе 3 делается запись «Установлена высшая квалификационная категория по должности “учитель” (“преподаватель”)» без указания преподаваемого предмета, в графу 4 вносятся дата и номер распорядительного акта федерального органа исполнительной власти, государственного органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего управление в сфере образования.

Вопрос 51.

Может ли аттестационная комиссия давать рекомендации педагогическому работнику по итогам аттестации?

Ответ.

Порядком аттестации не запрещается давать педагогическим работникам рекомендации, в том числе о необходимости повышения квалификации или получения профильного образования.

Указанные рекомендации могут отражаться в протоколе аттестационной комиссии.

Вопрос 52.

Каким образом педагогический работник, в случае его отсутствия на заседании аттестационной комиссии, будет уведомлен об отказе в установлении квалификационной категории, если пунктом 44 Порядка аттестации предусмотрено размещение на официальных сайтах в сети Интернет только распорядительных актов об установлении педагогическим работникам первой или высшей квалификационной категории?

Ответ.

Порядок аттестации не предусматривает способов уведомления педагогического работника, не присутствовавшего лично при его аттестации, об отказе в установлении квалификационной категории. Вместе с тем, учитывая, что принятое аттестационной комиссией решение может быть обжаловано в соответствии с законодательством Российской Федерации, педагогический работник имеет право получить выписку из протокола аттестационной комиссии.

Направление педагогическому работнику выписки из протокола в таком случае должно осуществляться аттестационной комиссией в том же порядке, в котором он был уведомлен о сроке и месте проведения аттестации.

Вопрос 53.

Имеет ли педагогический работник, которому установлена квалификационная категория, право на изменение уровня оплаты труда? С какого времени он может претендовать на такое изменение?

Ответ.

В соответствии с пунктом 3 Порядка аттестации одной из задач аттестации является обеспечение дифференциации размеров оплаты труда педагогических работников с учетом установленной квалификационной категории и объема их преподавательской (педагогической) работы.

Право на изменение уровня оплаты труда у педагогических работников, которым установлена квалификационная категория, возникает со дня вынесения решения аттестационной комиссией.

Вопрос 54.

Если педагогическому работнику отказано в установлении высшей квалификационной категории, имеет ли он право сразу подать заявление на первую категорию?

Ответ.

Порядок аттестации не устанавливает ограничений по срокам подачи заявления о проведении аттестации на первую квалификацион-



ную категорию, в том числе в случае отказа в установлении высшей квалификационной категории.

Вопрос 55.

Какой документ получит педагогический работник, прошедший аттестацию в целях установления квалификационной категории? Требуется ли заполнение аттестационных листов при принятии аттестационной комиссией решения об установлении педагогическому работнику квалификационной категории?

Ответ.

Порядком аттестации не предусматривается оформление аттестационных листов.

На основании решений аттестационных комиссий о результатах аттестации педагогических работников соответствующие федеральные органы государственной власти или уполномоченные органы государственной власти субъектов Российской Федерации издают распорядительные акты об установлении педагогическим работникам первой или высшей квалификационной категории со дня вынесения решения аттестационной комиссией, которые размещаются на официальных сайтах указанных органов в сети Интернет.

На основании распорядительных актов уполномоченных органов государственной власти субъектов Российской Федерации работодатели вносят в трудовые книжки педагогических работников соответствующие записи об установленной квалификационной категории (смотри ответ на вопрос № 50), изменяют размер оплаты труда, вносят изменения в трудовые договоры с работником путем заключения дополнительного соглашения к трудовому договору.

Вопрос 56.

Каким образом педагогический работник может подтвердить наличие у него квалификационной категории и срок ее действия при трудоустройстве в другую образовательную организацию при переезде в другой населенный пункт, другой субъект Российской Федерации, если Порядок аттестации не предусматривает оформление аттестационного листа?

Ответ.

При трудоустройстве в другую образовательную организацию, при переезде в другой населенный пункт, другой субъект Российской Федерации наличие квалификационной категории, а также срок ее действия подтверждаются записью в трудовой книжке педагогического работника.

По требованию педагогического работника ему может быть выдана выписка из протокола заседания аттестационной комиссии.

Вопрос 57.

Как проводить аттестацию в целях установления квалификационной категории педагогических работников, находящихся в отпуске по уходу за ребенком? Требуется ли после выхода из отпуска по уходу за ребенком проработать не менее 2 лет перед аттестацией в целях установления квалификационной категории?

Ответ.

Аттестация в целях установления квалификационной категории в соответствии с частью 1 статьи 49 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также пунктом 24 Порядка аттестации проводится по желанию педагогических работников.

В соответствии с пунктом 29 Порядка аттестации педагогические работники, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком, имеют право подавать заявление в аттестационную комиссию для проведения аттестации в целях установления квалификационной категории. При этом Порядок аттестации не предусматривает к таким педагогическим работникам требований проработать перед аттестацией в целях установления квалификационной категории не менее 2 лет.

Оценка профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории может осуществляться на основе результатов их работы до ухода в указанный отпуск, представленных в аттестационную комиссию специалистами, привлеченными для всестороннего анализа их профессиональной деятельности.

Вопрос 58.

Допускается ли продление сроков действия квалификационных категорий для женщин, находящихся в отпуске по беременности и родам и в отпуске по уходу за ребенком?

Ответ.

Сроки действия квалификационных категорий, в том числе для женщин, находящихся в отпуске по беременности и родам и в отпуске по уходу за ребенком, в соответствии с пунктом 24 Порядка аттестации продлению не подлежат.

Вместе с тем, в целях социальной защиты педагогических работников, приступивших к работе после нахождения в отпуске по беременности и родам и отпуске по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет, соглашения на всех уровнях социального партнерства, а также коллективные договоры организаций могут содержать положения, предусматривающие на определенный период



(к примеру, на 1 год) сохранение уровня оплаты труда по имевшейся ранее квалификационной категории.

Вопрос 59.

Можно ли подавать заявление на одновременное проведение аттестации в целях установления квалификационных категорий по должностям «учитель» и «преподаватель» (например, «учитель английского языка» и «преподаватель английского языка»)?

Ответ.

Согласно подразделу 2 раздела I номенклатуры должностей, «учитель» и «преподаватель» являются разными должностями.

Следовательно, аттестация педагогического работника по должности «преподаватель» не предполагает установления квалификационной категории по должности «учитель».

На основании пункта 28 Порядка аттестации в заявлении о проведении аттестации педагогические работники указывают квалификационные категории и должности, по которым они желают пройти аттестацию.

Таким образом, педагогический работник имеет право пройти аттестацию в целях установления квалификационной категории как по должности «учитель», так и по должности «преподаватель».

Необходимость в прохождении аттестации по двум указанным должностям («учитель» и «преподаватель») возникает лишь в случае, если педагогический работник одновременно осуществляет педагогическую деятельность в двух разных типах организаций (причем в одном из них педагогическая работа оформляется, как совместительство). Так, в должности «преподаватель» преподавательская работа осуществляется в организации, реализующей образовательные программы среднего профессионального образования, а в должности «учитель» — в организации, реализующей общеобразовательные программы.

Вопрос 60.

Если воспитатель имеет высшую квалификационную категорию и переходит на должность старшего воспитателя, необходимо ли при этом пройти сначала аттестацию в целях установления первой квалификационной категории, а не ранее чем через 2 года — высшей квалификационной категории?

Ответ.

Согласно Общероссийскому классификатору профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР), утвержденному постановлением Госстандарта России от 26 декабря 1994 г. № 367 (с изменениями и дополнениями), должности

служащих с наименованием «старший» являются производными должностями от одноименных должностей специалистов, что подтверждается наличием общей квалификационной характеристики по таким должностям педагогических работников, как «воспитатель (включая старшего)», «педагог дополнительного образования (включая старшего)», «тренер-преподаватель (включая старшего)», «методист (включая старшего)», «инструктор-методист (включая старшего)».

Согласно пункту 8 раздела «Общие положения» квалификационных характеристик должностей работников образования должностное наименование «старший» применяется при условии, если работник наряду с выполнением обязанностей, предусмотренных по занимаемой должности, осуществляет руководство подчиненными ему исполнителями. Должность «старшего» может устанавливаться также при отсутствии исполнителей в непосредственном подчинении работника, если на него возлагаются функции руководства самостоятельным участком работы.

Таким образом, квалификационная категория, установленная по перечисленным должностям, учитывается независимо от того, по какой конкретно должности она присвоена.

Вопрос 61.

Какова процедура аттестации педагогических работников, замещающих эти должности в организациях, не относящихся к образовательным организациям, находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти (Минздрава России, Минкультуры России, Минспорта России и других органов исполнительной власти), а также в ведении субъектов Российской Федерации в целях установления соответствия занимаемым ими должностям, а также в целях установления квалификационных категорий?

Ответ.

Если педагогический работник состоит в трудовых отношениях с организацией, осуществляющей наряду с основной деятельностью образовательную деятельность на основании лицензии, то их аттестация осуществляется в соответствии с Порядком проведения аттестации:

в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям — аттестационными комиссиями, самостоятельно формируемыми организациями, осуществляющими образовательную деятельность;

в целях установления квалификационных категорий педагогическим работникам организаций, находящихся в ведении федеральных

органов исполнительной власти, — аттестационными комиссиями, формируемыми соответствующими федеральными органами исполнительной власти;

в целях установления квалификационных категорий педагогическим работникам организаций, находящихся в ведении органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, — аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Вопрос 62.

Применяется ли Порядок аттестации для аттестации педагогических работников организаций, не имеющих лицензию на осуществление образовательной деятельности?

Ответ.

Согласно части 19 статьи 2, частям 20 и 21 статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», педагогический работник — это физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности. Организациями, осуществляющими образовательную деятельность, являются образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение, а организацией, осуществляющей обучение, — юридическое лицо, осуществляющее на основании лицензии наряду с основной деятельностью образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности.

Таким образом, при отсутствии лицензии на образовательную деятельность организация не может быть признана организацией, осуществляющей обучение, а, следовательно, ее работники не являются педагогическими работниками, к которым применяется Порядок аттестации.

В то же время если основанием для расторжения трудового договора по инициативе работодателя с работниками организаций, не имеющих лицензии, является пункт 3 части первой статьи 81 ТК РФ (несоответствие работника занимаемой должности или выполняемой работе вследствие недостаточной квалификации, подтвержденной результатами аттестации), то порядок ее проведения может быть установлен локальным нормативным актом организации, принимаемым с учетом мнения представительного органа работников (часть вторая статьи 81 ТК РФ).

ПРИКАЗ

Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601

«О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре»

В соответствии с частью 3 статьи 333 Трудового кодекса Российской Федерации (Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, № 1, ст. 3; № 30, ст. 3014, ст. 3033; 2003, № 27, ст. 2700; 2004, № 18, ст. 1690; № 35, ст. 3607; 2005, № 1, ст. 27; № 19, ст. 1752; 2006, № 27, ст. 2878; № 52, ст. 5498; 2007, № 1, ст. 34; № 17, ст. 1930; № 30, ст. 3808; № 41, ст. 4844; № 43, ст. 5084; № 49, ст. 6070; 2008, № 9, ст. 812; № 30, ст. 3613, ст. 3616; № 52, ст. 6235, ст. 6236; 2009, № 1, ст. 17, ст. 21; № 19, ст. 2270; № 29, ст. 3604; № 30, ст. 3732, ст. 3739; № 46, ст. 5419; № 48, ст. 5717; 2010, № 31, ст. 4196; № 52, ст. 7002; 2011, № 1, ст. 49; № 25, ст. 3539; № 27, ст. 3880; № 30, ст. 4586, ст. 4590, ст. 4591, ст. 4596; № 45, ст. 6333, ст. 6335; № 48, ст. 6730, ст. 6735; № 49, ст. 7015, ст. 7031; № 50, ст. 7359; 2012, № 10, ст. 1164; № 14, ст. 1553; № 18, ст. 2127; № 31, ст. 4325; № 47, ст. 6399; № 50, ст. 6954, ст. 6957, ст. 6959; № 53, ст. 7605; 2013, № 14, ст. 1666, ст. 1668; № 19, ст. 2322, ст. 2326, ст. 2329; № 23, ст. 2866, ст. 2883; № 27, ст. 3449, ст. 3454, ст. 3477; № 30, ст. 4037; № 48, 6165; № 52, ст. 6986; 2014, № 14, ст. 1542, ст. 1547, ст. 1548) и подпунктом 5.2.71 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 23, ст. 2923; № 33, ст. 4386; № 37, ст. 4702; 2014, № 2, ст. 126; № 6, ст. 582; № 27, ст. 3776), приказываю:

1. Установить продолжительность рабочего времени (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников согласно приложению 1 к настоящему приказу.
2. Утвердить Порядок определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре (Приложение 2).

3. Признать утратившим силу приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 декабря 2010 г. № 2075 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 февраля 2011 г., регистрационный № 19709).

Министр
Д.В. Ливанов

*Приложение 1
к приказу Минобрнауки России
от 22.12.2014 № 1601*

**Продолжительность рабочего времени
(нормы часов педагогической работы за ставку
заработной платы) педагогических работников**

1. Продолжительность рабочего времени (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы) для педагогических работников устанавливается исходя из сокращенной продолжительности рабочего времени не более 36 часов в неделю.

2. В зависимости от должности и (или) специальности педагогическим работникам устанавливается следующая продолжительность рабочего времени или нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы.

2.1. Продолжительность рабочего времени 36 часов в неделю устанавливается:

педагогическим работникам, отнесенным к профессорско-преподавательскому составу*;

старшим воспитателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования и дополнительным общеобразовательным программам, и домов ребенка, осуществляющим образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности;

педагогам-психологам;
социальным педагогам;

* Подраздел 1 раздела 1 номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 33, ст. 4381).

педагогам-организаторам;
мастерам производственного обучения;
старшим вожатым;
инструкторам по труду;
педагогам-библиотекарям;
методистам и старшим методистам организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

тьюторам организаций, осуществляющих образовательную деятельность, за исключением организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования;

руководителям физического воспитания организаций, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования;

преподавателям-организаторам основ безопасности жизнедеятельности;

инструкторам-методистам, старшим инструкторам-методистам организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

2.2. Продолжительность рабочего времени 30 часов в неделю устанавливается старшим воспитателям (за исключением старших воспитателей, указанных в пункте 2.1 настоящего Приложения).

2.3. Норма часов педагогической работы 20 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается:

учителям-дефектологам;

учителям-логопедам.

2.4. Норма часов педагогической работы 24 часа в неделю за ставку заработной платы устанавливается:

музыкальным руководителям;

концертмейстерам.

2.5. Норма часов педагогической работы 25 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается воспитателям, непосредственно осуществляющим обучение, воспитание, присмотр и уход за обучающимися (воспитанниками) с ограниченными возможностями здоровья.

2.6. Норма часов педагогической работы 30 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается:

инструкторам по физической культуре;

воспитателям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам, в которых созданы условия для проживания воспитанников в интернате, а также для осуществления присмотра и ухода за детьми в группах

продленного дня, организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организаций (групп), в том числе санаторных, для обучающихся (воспитанников) с туберкулезной интоксикацией, медицинских организаций, организаций социального обслуживания, осуществляющих образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности (далее — медицинские организации и организации социального обслуживания) (за исключением воспитателей, предусмотренных в пунктах 2.5 и 2.7 настоящего Приложения).

2.7. Норма часов педагогической работы 36 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается воспитателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, образовательным программам дошкольного образования, образовательным программам среднего профессионального образования, а также осуществляющих присмотр и уход за детьми (за исключением воспитателей, для которых нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы предусмотрены пунктами 2.5 и 2.6 настоящего Приложения).

2.8. За норму часов педагогической работы за ставку заработной платы педагогических работников, перечисленных в подпунктах 2.8.1 и 2.8.2 настоящего пункта, принимается норма часов учебной (преподавательской) работы, являющаяся нормируемой частью их педагогической работы (далее — норма часов учебной (преподавательской) работы).

2.8.1. Норма часов учебной (преподавательской) работы 18 часов в неделю за ставку заработной платы устанавливается:

учителям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам (в том числе адаптированным);

преподавателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам в области искусств, физической культуры и спорта;

педагогам дополнительного образования и старшим педагогам дополнительного образования;

тренерам-преподавателям и старшим тренерам-преподавателям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам в области физической культуры и спорта;

логопедам медицинских организаций и организаций социального обслуживания;

учителям иностранного языка дошкольных образовательных организаций;

преподавателям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования педагогической направленности (за исключением преподавателей указанных организаций, применяющих норму часов учебной (преподавательской) работы 720 часов в год за ставку заработной платы).

2.8.2. Норма часов учебной (преподавательской) работы 720 часов в год за ставку заработной платы устанавливается преподавателям организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, в том числе интегрированным образовательным программам в области искусств (за исключением преподавателей, указанных в подпункте 2.8.1 настоящего пункта), и по основным программам профессионального обучения.

Примечания:

1. В зависимости от занимаемой должности в рабочее время педагогических работников включается учебная (преподавательская) работа, воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская работа, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом, — методическая, подготовительная, организационная, диагностическая, работа по ведению мониторинга, работа, предусмотренная планами воспитательных, физкультурно-оздоровительных, спортивных, творческих и иных мероприятий, проводимых с обучающимися.

2. Нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы педагогических работников, предусмотренные пунктами 2.3—2.7 настоящего Приложения, устанавливаются в астрономических часах. Нормы часов учебной (преподавательской) работы, предусмотренные пунктом 2.8 настоящего Приложения, устанавливаются в астрономических часах, включая короткие перерывы (перемены), динамическую паузу.

3. Нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы, предусмотренные пунктами 2.5—2.7 настоящего Приложения, и нормы часов учебной (преподавательской) работы, предусмотренные пунктом 2.8 настоящего Приложения, являются расчетными величинами для исчисления педагогическим работникам заработной платы за месяц с учетом установленного организацией, осуществляющей образовательную деятельность, объема педагогической работы или учебной (преподавательской) работы в неделю (в год).

4. За педагогическую работу или учебную (преподавательскую) работу, выполняемую педагогическим работником с его письменно-



го согласия сверх установленной нормы часов за ставку заработной платы либо ниже установленной нормы часов за ставку заработной платы, оплата производится из установленного размера ставки заработной платы пропорционально фактически определенному объему педагогической работы или учебной (преподавательской) работы, за исключением случаев выплаты ставок заработной платы в полном размере, гарантированных согласно пункту 2.2 приложения 2 к настоящему приказу учителям, которым не может быть обеспечена учебная нагрузка в объеме, соответствующем норме часов учебной (преподавательской) работы, установленной за ставку заработной платы в неделю.

*Приложение 2
Утвержден
приказом Минобрнауки России
от 22.12.2014 № 1601*

Порядок определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре

I. Общие положения

1.1. Порядок определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре (далее — Порядок), определяет правила определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре, основания ее изменения, случаи установления верхнего предела учебной нагрузки в зависимости от должности и (или) специальности педагогических работников с учетом особенностей их труда.

1.2. При определении учебной нагрузки педагогических работников устанавливается ее объем по выполнению учебной (преподавательской) работы во взаимодействии с обучающимися по видам учебной деятельности, установленным учебным планом (индивидуальным учебным планом), текущему контролю успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

1.3. Объем учебной нагрузки педагогических работников, выполняющих учебную (преподавательскую) работу, определяется ежегодно на начало учебного года (тренировочного периода, спортивного сезона) и устанавливается локальным нормативным актом организации, осуществляющей образовательную деятельность.

1.4. Объем учебной нагрузки, установленный педагогическому работнику, оговаривается в трудовом договоре, заключаемом педа-

гогическим работником с организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

1.5. Объем учебной нагрузки педагогических работников (за исключением педагогических работников, замещающих должности профессорско-преподавательского состава), установленный на начало учебного года (тренировочного периода, спортивного сезона), не может быть изменен в текущем учебном году (тренировочном периоде, спортивном сезоне) по инициативе работодателя за исключением изменения объема учебной нагрузки педагогических работников, указанных в подпункте 2.8.1 приложения 1 к настоящему приказу, в сторону ее снижения, связанного с уменьшением количества часов по учебным планам, учебным графикам, сокращением количества обучающихся, занимающихся, групп, сокращением количества классов (классов-комплектов).

1.6. Объем учебной нагрузки педагогических работников (за исключением педагогических работников, замещающих должности профессорско-преподавательского состава), установленный в текущем учебном году (тренировочном периоде, спортивном сезоне), не может быть изменен по инициативе работодателя на следующий учебный год (тренировочный период, спортивный сезон) за исключением случаев изменения учебной нагрузки педагогических работников, указанных в пункте 2.8 приложения 1 к настоящему приказу, в сторону ее снижения, связанного с уменьшением количества часов по учебным планам, учебным графикам, сокращением количества обучающихся, занимающихся, групп, сокращением количества классов (классов-комплектов).

1.7. Временное или постоянное изменение (увеличение или снижение) объема учебной нагрузки педагогических работников по сравнению с учебной нагрузкой, оговоренной в трудовом договоре, допускается только по соглашению сторон трудового договора, заключаемого в письменной форме, за исключением изменения объема учебной нагрузки педагогических работников в сторону его снижения, предусмотренного пунктами 1.5 и 1.6 настоящего Порядка.

1.8. Об изменениях объема учебной нагрузки (увеличение или снижение), а также о причинах, вызвавших необходимость таких изменений, работодатель обязан уведомить педагогических работников в письменной форме не позднее чем за два месяца до осуществления предполагаемых изменений, за исключением случаев, когда изменение объема учебной нагрузки осуществляется по соглашению сторон трудового договора.

1.9. Локальные нормативные акты организаций, осуществляющих образовательную деятельность, по вопросам определения учебной

нагрузки педагогических работников, осуществляющих учебную (преподавательскую) работу, а также ее изменения принимаются с учетом мнения выборного органа первичной профсоюзной организации или иного представительного органа работников (при наличии такого представительного органа).

II. Определение учебной нагрузки учителей и преподавателей, для которых норма часов преподавательской работы составляет 18 часов в неделю за ставку заработной платы, основания ее изменения

2.1. Учебная нагрузка учителей и преподавателей определяется с учетом количества часов по учебным планам, рабочим программам учебных предметов, образовательным программам, кадрового обеспечения организации, осуществляющей образовательную деятельность.

2.2. Выплата ставки заработной платы в полном размере при условии догрузки до установленной нормы часов другой педагогической работой гарантируется следующим учителям, которым не может быть обеспечена учебная нагрузка в объеме, соответствующем норме часов учебной (преподавательской) работы, установленной за ставку заработной платы в неделю:

1—4 классов при передаче преподавания уроков иностранного языка, музыки, изобразительного искусства и физической культуры учителям-специалистам;

1—4 классов, не имеющим необходимой подготовки для ведения уроков русского языка, организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального общего образования с родным (нерусским) языком обучения, расположенных в сельских населенных пунктах;

русского языка организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального общего образования с родным (нерусским) языком обучения, расположенных в сельских населенных пунктах;

физической культуры организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным программам, расположенных в сельских населенных пунктах;

иностранных языка организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным программам, расположенных в поселках лесозаготовительных и сплавных предприятий и химлесхозов.

2.3. При определении учебной нагрузки на новый учебный год учителям и преподавателям, для которых организация, осуществляющая

образовательную деятельность, является основным местом работы, сохраняется ее объем и обеспечивается преемственность преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в классах (классах-комплектах), группах, за исключением случаев, предусмотренных пунктом 1.7 настоящего Порядка.

Сохранение объема учебной нагрузки и преемственность преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) у учителей и преподавателей выпускных классов, групп обеспечивается путем предоставления им учебной нагрузки в классах (классах-комплектах), группах, в которых впервые начинается изучение преподаваемых этими учителями и преподавателями учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей).

2.4. Учителям, а также преподавателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования педагогической направленности, применяющих норму часов учебной (преподавательской) работы 18 часов в неделю за ставку заработной платы, у которых по не зависящим от них причинам в течение учебного года учебная нагрузка снижается по сравнению с учебной нагрузкой, установленной на начало учебного года, по истечении срока уведомления о ее снижении, предусмотренного пунктом 1.8 настоящего Порядка, до конца учебного года, а также в период каникул, не совпадающий с ежегодным основным удлиненным оплачиваемым отпуском и ежегодным дополнительным оплачиваемым отпуском, выплачивается:

заработная плата за фактически оставшееся количество часов учебной (преподавательской) работы, если оно превышает норму часов учебной (преподавательской) работы в неделю, установленную за ставку заработной платы;

заработная плата в размере месячной ставки, если объем учебной нагрузки до ее уменьшения соответствовал норме часов учебной (преподавательской) работы в неделю, установленной за ставку заработной платы, и если их невозможно догрузить другой педагогической работой;

заработная плата, установленная до уменьшения учебной нагрузки, если она была установлена ниже нормы часов учебной (преподавательской) работы в неделю, установленной за ставку заработной платы, и если их невозможно догрузить другой педагогической работой.

2.5. При возложении на учителей организаций, реализующих основные общеобразовательные программы, для которых указанные организации являются основным местом работы, обязанностей по обучению на дому детей, которые по состоянию здоровья не могут

посещать такие организации, количество часов, установленное для обучения таких детей, включается в учебную нагрузку учителей.

2.6. Наступление каникул для обучающихся, в том числе обучающихся на дому, не является основанием для уменьшения учителям учебной нагрузки и заработной платы, в том числе в случаях, когда заключение медицинской организации, являющееся основанием для организации обучения на дому, действительно только до окончания учебного года.

2.7. Учебная нагрузка, выполненная в порядке замещения временно отсутствующих по болезни и другим причинам учителей и преподавателей, оплачивается дополнительно.

III. Определение учебной нагрузки педагогов дополнительного образования, старших педагогов дополнительного образования и учебной (тренировочной) нагрузки тренеров-преподавателей, старших тренеров-преподавателей, основания ее изменения

3.1. Определение учебной нагрузки педагогов дополнительного образования, старших педагогов дополнительного образования и учебной (тренировочной) нагрузки тренеров-преподавателей, старших тренеров-преподавателей, а также ее изменение осуществляются с учетом особенностей реализации дополнительных общеобразовательных программ в области искусств, физической культуры и спорта, программ спортивной подготовки в соответствии с пунктами 2.1, 2.2, 2.4—2.6 настоящего Порядка.

IV. Определение учебной нагрузки преподавателей организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, норма часов учебной (преподавательской) работы за ставку заработной платы которых составляет 720 часов в год, основания ее изменения

4.1. Преподавателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, норма часов учебной (преподавательской) работы за ставку заработной платы которых составляет 720 часов в год, определяется объем годовой учебной нагрузки из расчета на 10 учебных месяцев.

Учебная нагрузка на выходные и нерабочие праздничные дни не планируется.

4.2. Преподавателям, находящимся в ежегодном основном удлиненном оплачиваемом отпуске и (или) ежегодном дополнительном оплачиваемом отпуске после начала учебного года, учебная нагрузка определяется из расчета ее объема на полный учебный год с последующим применением условий ее уменьшения, предусмотренных пунктом 4.4 настоящего Порядка.

4.3. Преподавателям, принятым на работу в течение учебного года, объем годовой учебной нагрузки определяется на количество оставшихся до конца учебного года полных месяцев.

4.4. В случае, когда учебная нагрузка в определенном на начало учебного года годовом объеме не может быть выполнена преподавателем в связи с нахождением в ежегодном основном удлиненном оплачиваемом отпуске или в ежегодном дополнительном оплачиваемом отпуске, на учебных сборах, в командировке, в связи с временной нетрудоспособностью, определенный ему объем годовой учебной нагрузки подлежит уменьшению на $1/10$ часть за каждый полный месяц отсутствия на работе и исходя из количества пропущенных рабочих дней за неполный месяц.

4.5. В случае фактического выполнения преподавателем учебной (преподавательской) работы в день выдачи листка нетрудоспособности, в день отъезда в служебную командировку и день возвращения из служебной командировки уменьшение учебной нагрузки не производится.

4.6. Средняя месячная заработная плата выплачивается ежемесячно независимо от объема учебной нагрузки, выполняемого преподавателями в каждом месяце учебного года, а также в период каникул, не совпадающий с ежегодным основным удлиненным оплачиваемым отпуском и ежегодным дополнительным оплачиваемым отпуском.

4.7. Преподавателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, применяющих норму часов учебной (преподавательской) работы 720 часов в год за ставку заработной платы, у которых по не зависящим от них причинам в течение учебного года учебная нагрузка уменьшается по сравнению с учебной нагрузкой, установленной на начало учебного года, либо уменьшенной по основаниям, предусмотренным пунктом 4.4 настоящего Порядка, до конца учебного года, а также в период каникул, не совпадающий с ежегодным основным удлиненным оплачиваемым отпуском и ежегодным дополнительным оплачиваемым отпуском, выплачивается заработка плата в размере, установленном в начале учебного года.

V. Особенности определения учебной нагрузки педагогических работников, находящихся в отпуске по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет, а также лицам, замещающим должности педагогических работников на определенный срок, по совместительству либо выполняющим иную работу наряду с работой, определенной трудовым договором

5.1. Определение учебной нагрузки учителей, преподавателей, педагогов дополнительного образования, старших педагогов дополнительного образования, тренеров-преподавателей, старших тренеров-преподавателей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет, осуществляется в соответствии с главами I—IV настоящего Порядка соответственно и распределяется на указанный период между другими педагогическими работниками.

5.2. Определение учебной нагрузки педагогических работников на определенный срок осуществляется для выполнения учебной нагрузки на период замещения временно отсутствующих педагогических работников, а также на период временного замещения вакантной должности до приема на работу постоянного работника.

5.3. Определение и изменение учебной нагрузки лиц, замещающих должности педагогических работников по совместительству, а также путем замещения таких должностей наряду с работой, определенной трудовым договором (в том числе руководителями организаций, осуществляющих образовательную деятельность, их заместителями, другими работниками наряду со своей основной работой), осуществляется в соответствии с главами I—IV и VI настоящего Порядка.

5.4. Определение учебной нагрузки лицам, замещающим должности педагогических работников наряду с работой, определенной трудовым договором, осуществляется путем заключения дополнительного соглашения к трудовому договору, в котором указывается срок, в течение которого будет выполняться учебная (преподавательская) работа, ее содержание, объем учебной нагрузки и размер оплаты.

VI. Определение учебной нагрузки педагогических работников, отнесенных к профессорско-преподавательскому составу, и основания ее изменения

6.1. Для определения учебной нагрузки педагогических работников, замещающих должности профессорско-преподавательского состава (далее — педагогические работники), ежегодно на начало учебного года по структурным подразделениям организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам выс-

шего образования, дополнительным профессиональным программам (далее в данной главе — организация), с учетом обеспечиваемых ими направлений подготовки локальным нормативным актом организации устанавливается средний объем учебной нагрузки, а также ее верхние пределы дифференцированно по должностям профессорско-преподавательского состава.

6.2. Учебная нагрузка каждого педагогического работника определяется в зависимости от занимаемой им должности, уровня квалификации и не может превышать верхних пределов, устанавливаемых по должностям профессорско-преподавательского состава в порядке, установленном пунктом 6.1 настоящего Порядка.

6.3. Учебная нагрузка педагогических работников включает в себя контактную работу обучающихся с преподавателем в видах учебной деятельности, установленных пунктом 54 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2013 г. № 1367 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 февраля 2014 г., регистрационный № 31402) (далее — Порядок, утвержденный приказом № 1367), пунктом 7 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам ординатуры, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 ноября 2013 г. № 1258 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 января 2014 г., регистрационный № 31136) (далее — Порядок, утвержденный приказом № 1258), пункта 9 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 ноября 2013 г. № 1259 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 января 2014 г., регистрационный № 31137) (далее — Порядок, утвержденный приказом № 1259), пунктом 17 Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 августа 2013 г., регистрационный № 29444), с изменениями, внесенными приказом Министерства



образования и науки Российской Федерации от 15 ноября 2013 г. № 1244 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 14 января 2014 г., регистрационный № 31014).

6.4. Нормы времени по видам учебной деятельности, предусмотренным пунктом 6.3 настоящего Порядка, включаемым в учебную нагрузку педагогических работников, самостоятельно определяются организацией и утверждаются ее локальным нормативным актом.

Нормы времени по видам учебной деятельности, включаемым в учебную нагрузку педагогических работников при реализации образовательных программ в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных организациях, находящихся в ведении федеральных государственных органов, указанных в части 1 статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»*, устанавливаются локальным нормативным актом организации по согласованию с соответствующим федеральным государственным органом.

За единицу времени принимается академический или астрономический час согласно установленной величине зачетной единицы, используемой при реализации образовательных программ, в соответствии с пунктом 28 Порядка, утвержденного Приказом № 1367, пунктом 17 Порядка, утвержденного Приказом № 1258, пунктом 18 Порядка, утвержденного приказом № 1259.

6.5. Соотношение учебной нагрузки педагогических работников, установленной на учебный год, и другой деятельности, предусмотренной должностными обязанностями и (или) индивидуальным планом (научной, творческой, исследовательской, методической, подготовительной, организационной, диагностической, лечебной, экспертной, иной, в том числе связанной с повышением своего профессионального уровня), в пределах установленной продолжительности рабочего времени, определяется локальным нормативным актом организации в зависимости от занимаемой должности работника.

VII. Установление верхнего предела учебной нагрузки педагогических работников

7.1. В зависимости от занимаемой должности учебная нагрузка педагогических работников ограничивается верхним пределом в следующих случаях:

* Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326; № 23, ст. 2878; № 27, ст. 3462; № 30, ст. 4036; № 48, ст. 6165; 2014, № 6, ст. 562, ст. 566; № 19, ст. 2289; № 22, ст. 2769; № 23, ст. 2933; № 26, ст. 3388; № 30, ст. 4263; 2015, № 1, ст. 42, ст. 53.

7.1.1. В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, преподавателям, норма часов учебной (преподавательской) работы за ставку заработной платы которых составляет 720 часов в год, верхний предел учебной нагрузки устанавливается в объеме, не превышающем 1440 часов в учебном году;

7.1.2. В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, верхний предел учебной нагрузки, определяемый по должностям профессорско-преподавательского состава в порядке, предусмотренном пунктом 6.1 настоящего Порядка, устанавливается в объеме, не превышающем 900 часов в учебном году;

7.1.3. В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам, верхний предел учебной нагрузки, определяемый по должностям профессорско-преподавательского состава в порядке, предусмотренном пунктом 6.1 настоящего Порядка, устанавливается в объеме, не превышающем 800 часов в учебном году.

7.2. Объем учебной нагрузки при работе по совместительству у того же и (или) у другого работодателя на должностях профессорско-преподавательского состава не должен превышать половины от верхнего предела учебной нагрузки, определяемого по должностям профессорско-преподавательского состава в порядке, предусмотренном пунктом 6.1 настоящего Порядка.

Письмо

Минобрнауки России № 08-415 и Профсоюза
работников народного образования и науки России
№ 124 от 23.03.2015

«О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование»

Департаментом государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России и Общероссийским Профсоюзом образования подготовлены разъяснения по реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование (далее — Разъяснения).

Просим довести Разъяснения до организаций, осуществляющих образовательную деятельность, педагогических коллективов, первичных профсоюзных организаций и разместить на официальных сайтах органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, и региональных (межрегиональных) организаций Общероссийского Профсоюза образования в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

Приложение: на 4 л.

Директор Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России

А.В. Зырянов

Председатель Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации

Г.И. Меркулова

*Приложение
к письму Минобрнауки России
и Профсоюза работников народного образования и науки
от 23.03.2015 08-415 / 124*

**Разъяснения по реализации права
педагогических работников на дополнительное
профессиональное образование**

Право работников на подготовку и дополнительное профессиональное образование (далее — ДПО) установлено статьей 197 Трудового кодекса Российской Федерации (далее — ТК РФ).

В отношении педагогических работников право на ДПО конкретизировано Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон № 273-ФЗ). Педагогические работники имеют право на ДПО по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (пункт 2 части 5 статьи 47 Федерального закона № 273-ФЗ).

ДПО осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (далее — ДПП): программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки (часть 2 статьи 76 Федерального закона № 273-ФЗ).

Организация предоставления ДПО в государственных образовательных организациях субъектов Российской Федерации отнесена к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования (пункт 9 части 1 статьи 8 Феде-

рального закона № 273-ФЗ). Кроме того, в соответствии с частью 2 статьи 99 Федерального закона № 273-ФЗ обеспечение ДПО педагогических работников государственных (муниципальных) образовательных организаций осуществляется посредством доведения необходимых средств до соответствующих организаций в структуре нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования.

Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по ДПП утвержден приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 (далее — Порядок организации ДПО) и является обязательным для организаций ДПО; образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, организаций, осуществляющих обучение (научные организации или иные юридические лица) (пункт 2 Порядка организации ДПО).

К освоению ДПП допускаются лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование, а также лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование (пункт 3 Порядка организации ДПО).

Создание условий и организация ДПО работников отнесены к компетенции образовательной организации (пункт 5 части 3 статьи 28 Федерального закона № 273-ФЗ), фактически — к компетенции работодателя.

К созданию условий для ДПО работников относится урегулирование не только организационных, но и финансовых вопросов, непосредственно связанных с ДПО работников, в том числе:

предоставление гарантий и компенсаций, установленных трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективным договором, соглашениями, локальными нормативными актами, трудовым договором;

направление работника на обучение (как в субъекте Российской Федерации, так и за его пределами) за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации либо оплата обучения работника, зачисляемого на обучение, за счет средств организации, предусмотренных на эти цели, включая средства, доведенные до организации в структуре нормативных затрат на оказание услуг в сфере образования, а также полученные от приносящей доход деятельности.

Работодателю на условиях и в порядке, которые определяются коллективным договором, соглашениями, трудовым договором (статья 196 ТК РФ), предоставлено право определять необходимость ДПО работников для собственных нужд. Формы подготовки и

ДПО работников, перечень необходимых профессий и специальностей определяются работодателем с учетом мнения представительного органа работников в порядке, установленном статьей 372 ТК РФ для принятия локальных нормативных актов.

Право работников, в том числе педагогических работников, работников из числа учебно-вспомогательного персонала, на ДПО реализуется путем заключения договора между работником и работодателем (часть 2 статьи 197 ТК РФ).

В договоре, в том числе трудовом договоре, к примеру, могут содержаться:

обязанности работодателей по обеспечению реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов к уровню квалификации педагогических работников, к непрерывности их профессионального развития путем освоения дополнительных профессиональных образовательных программ; по предоставлению в соответствии со статьей 187 ТК РФ гарантий и компенсаций работникам, направляемым на ДПО;

обязанности педагогических работников по освоению ДПП при условии направления их работодателями для прохождения ДПО с обеспечением гарантий и компенсаций, предусмотренных законодательством.

Согласно статье 187 ТК РФ при направлении работодателем работника на профессиональное обучение или ДПО с отрывом от работы за ним сохраняются место работы (должность) и средняя заработная плата по основному месту работы. Работникам, направляемым на профессиональное обучение или ДПО с отрывом от работы в другую местность, производится оплата командировочных расходов в порядке и размерах, которые предусмотрены для лиц, направляемых в служебные командировки.

Возмещение расходов, связанных со служебными командировками, регулируется статьей 168 ТК РФ, в соответствии с которой в случае направления работника в служебную командировку работодатель обязан возмещать ему:

расходы по проезду;

расходы по найму жилого помещения;

дополнительные расходы, связанные с проживанием вне места постоянного жительства (суточные);

иные расходы, произведенные работником с разрешения или с ведома работодателя.

Порядок и размеры возмещения расходов, связанных со служебными командировками, согласно указанной статье определяются:

работникам федеральных государственных учреждений — нормативными правовыми актами Правительства Российской Федерации;

работникам государственных учреждений субъектов Российской Федерации и работникам муниципальных учреждений — соответственно нормативными правовыми актами органов государственной власти субъектов Российской Федерации, нормативными правовыми актами органов местного самоуправления.

В случае если право работника на подготовку и ДПО, закрепленное в договоре, заключенном между работником и работодателем, не реализуется из-за отказа со стороны работодателя выполнить свои обязательства, работник имеет право обратиться в органы по рассмотрению индивидуальных трудовых споров (комиссия по трудовым спорам, суд) либо в федеральную инспекцию труда за восстановлением нарушенного права на ДПО.

Если работник направляется работодателем для получения ДПО, но работодатель не обеспечивает предоставление ему предусмотренных законодательством и договором гарантий и компенсаций, то работник вправе отказаться от получения ДПО.

Работодатель не вправе обязывать работников осуществлять ДПО за счет их собственных средств, в том числе такие условия не могут быть включены в соответствующие договоры.

При выполнении работодателем условий договора, связанного с ДПО, включая предоставление гарантий, работник не вправе без уважительных причин отказаться от получения ДПО, в том числе в случаях, когда ДПО осуществляется с применением формы организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе, в течение учебного года без отрыва от основной работы.

Отказ педагогического работника от прохождения ДПО в таких случаях будет являться дисциплинарным проступком, то есть неисполнением работником по его вине возложенных на него в соответствии с трудовым договором трудовых обязанностей. За совершение указанного проступка работодатель имеет право применить соответствующее дисциплинарное взыскание, предусмотренное статьей 192 ТК РФ.

В то же время при аттестации педагогических работников следует учитывать, что неполучение ими ДПО не может служить основанием для отказа в установлении педагогическим работникам квалификационной категории либо для признания их не соответствующими занимаемой должности.



Проблемные вопросы организации труда и его оплаты в ДОО*

Вифлеемский А.Б.,

*д-р экон. наук, действительный член Академии
педагогических и социальных наук, г. Нижний Новгород*

Скажите, пожалуйста, ожидается ли сокращение численности воспитателей в 2015 году? В некоторых детских садах оставляют трех воспитателей на две группы.

В настоящее время продолжает действовать приказ Минобрнауки России от 27.03.2006 № 69 «Об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений».

В соответствии с п. 8.2 утвержденного данным приказом Положения об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений в дошкольных образовательных учреждениях (группах) с 12-часовым пребыванием воспитанников при 5-дневной рабочей неделе (60 ч работы в неделю), в которых на каждую группу воспитанников предусматривается по две должности воспитателя (72 ч работы), режим их рабочего времени определяется с

учетом выполнения каждым воспитателем педагогической работы в течение 36 ч в неделю.

Режим 36-часовой рабочей недели каждым воспитателем может обеспечиваться путем одновременной ежедневной работы двух воспитателей в течение 6 ч в неделю для каждого воспитателя либо замены каждым воспитателем в течение этого времени отсутствующих воспитателей по болезни и другим причинам, выполнения работы по изготовлению учебно-наглядных пособий, методической и другой работы, регулируемой правилами внутреннего трудового распорядка образовательного учреждения и иными локальными актами.

Таким образом, приказ Минобрнауки России от 27.03.2006 № 69 в императивной форме предусматривает наличие двух должностей воспитателя на группу (4 должности на 2 группы) в дошкольных образовательных учреждениях (группах) с 12-часовым пребыванием воспитанников при 5-дневной рабочей неделе.

В то же время в ряде городов практикуется уменьшение

* Продолжение. Начало в № 4, 5/2015.

продолжительности пребывания детей в ДОО. Ставятся распространенными группы с 10—10,5-часовым пребыванием.

В этом случае продолжительность работы в группе составляет 50—52,5 ч при 5-дневной рабочей неделе (100—105 ч работы 2 групп), тогда как три воспитателя, работая каждый на ставку педагогической работы в течение 36 ч в неделю, в совокупности отрабатывают 108 ч.

Таким образом, в группах с 10—10,5-часовым пребыванием возможна работа трех воспитателей на 2 группы.

Обязан педагог отрабатывать на другой группе, если 30 часов на своей а 6 заставляют на другой...?

Приказом Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» утверждено, что норма часов педагогической работы за ставку заработной платы установлена в объеме 36 ч в неделю воспитателям организаций, осуществляющим образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, образовательным программам дошкольного образования, образовательным программам среднего

профессионального образования, а также осуществляющих присмотр и уход за детьми.

Частью 7 ст. 47 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определено, что режим рабочего времени и времени отдыха педагогических работников определяется коллективным договором, правилами внутреннего трудового распорядка, иными локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность, трудовым договором, графиками работы и расписанием занятий в соответствии с требованиями трудового законодательства и с учетом особенностей, установленных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Каких-либо ограничений по работе в конкретных группах действующее законодательство не устанавливает. Поэтому воспитатель ДОО с нагрузкой 36 ч в неделю может заниматься педагогической деятельностью в объеме 30 ч в одной группе, а 6 ч — в другой.

Такое использование рабочего времени воспитателя не оставляет времени для выполнения иных должностных обязанностей, выполнение которых

необходимо за пределами непосредственно работы с детьми в группе. В частности, не останется времени на разработку планов (программ) воспитательной работы с группой обучающихся, воспитанников, участие в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в работе по проведению родительских собраний, организации и проведении методической и консультативной помощи родителям за пределами времени работы с группами.

Выполнение такой работы должно регулироваться правилами внутреннего трудового распорядка и иными локальными актами. В случае же привлечения к такой работе воспитателя за пределами оплачиваемого рабочего времени, как мы уже отвечали выше, руководитель ДОО может быть привлечен к административной ответственности по результатам рассмотрения жалобы воспитателя, направленной в трудовую инспекцию.

Кроме того, обратим внимание на то, что в соответствии с п. 8.2 Положения об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и других работников образовательных учреждений в ДОО (группах) с 12-часовым пребыванием воспитанников при 5-дневной рабочей неделе определен следующий режим 36-часовой рабочей недели воспитателя: одновремен-

ная ежедневная работа двух воспитателей в течение 6 ч в неделю для каждого воспитателя либо замена каждым воспитателем в течение этого времени отсутствующих воспитателей по болезни и другим причинам, выполнение работы по изготовлению учебно-наглядных пособий, методической и другой работы, регулируемой правилами внутреннего трудового распорядка ДОО и иными локальными актами.

Подскажите, пожалуйста, кружковая работа воспитателя считается дополнительной работой и соответственно оплачивается как работа в неурочное время или же входит в обязанности?

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утвержденный приказом Минздравсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н, содержит полный перечень должностных обязанностей воспитателя. В них входит, в частности, «Содействие получению дополнительного образования обучающимися, воспитанниками через систему кружков, клубов, секций, объединений, организуемых в учреждениях, по месту жительства».

Согласно тому же приказу в должностные обязанности педагога дополнительного образования входит осуществление

дополнительного образования обучающихся, воспитанников в соответствии со своей образовательной программой, развитие их разнообразной творческой деятельности.

Таким образом, согласно своим должностным обязанностям воспитатель ДОО должен лишь содействовать проведению кружковой работы, тогда как непосредственно реализовывать программу дополнительного образования должен педагог дополнительного образования.

Также следует помнить, что в соответствии с п. 6 ЕКС работников образования в целях совершенствования организации и повышения эффективности труда работников учреждения возможно расширение круга их обязанностей по сравнению с установленными соответствующей квалификационной характеристикой. В этих случаях без изменения должностного наименования работнику может быть поручено выполнение обязанностей, предусмотренных квалификационными характеристиками других должностей, близких по содержанию ра-

бот, равных по сложности, выполнение которых не требует другой специальности и квалификации.

Таким образом, в должностные обязанности воспитателя может быть включена и кружковая работа.

В любом случае такая работа (содействие проведению кружков или собственно ведение кружка) включается в оплачиваемую нагрузку педагога, оплачиваемую в соответствии с тарификацией.

Дополнительно обращаем внимание на то, что приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» не содержит понятия «внекурочная деятельность». Согласно п. 2.5 ФГОС образовательная программа дошкольного образования разрабатывается и утверждается ДОО самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и с учетом Примерных программ. Программа дошкольного образования может реализовываться в течение всего времени пребывания детей в ДОО.

Окончание следует.



ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ ДОУ

Методическое пособие

Автор — Лукина Л.И.

В пособии рассматриваются организационные аспекты работы с педагогическими кадрами в дошкольном образовательном учреждении. Подробно представлены основные направления работы с педагогами по улучшению качества образовательного процесса, циклограммы, таблицы и др.

www.tc-sfera.ru



РАЗВИТИЕ РЕЧИ И РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОГРАММЕ «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА»

Арушанова А.Г.,

канд. пед. наук, старший научный сотрудник;

Коренблит С.С.,

*композитор, руководитель авторского проекта
«Веселый День Дошкольника»;*

Рычагова Е.С.,

канд. пед. наук, старший научный сотрудник

лаборатории дошкольного образования

им. А.В. Запорожца Центра общего образования

Московского института развития образования, Москва

Дошкольное воспитание в нашей стране обрело статус первого уровня общего образования, для которого разработан и утвержден государственный образовательный стандарт (ФГОС ДО). Стандарт задает принципы организации образовательного процесса, выделяет образовательные области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие. В соответствии со стандартом речевое развитие детей выделено в отдельную образовательную область со своими специфическими задачами.

Речевое развитие включает:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- ознакомление с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных ее жанров;

— формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте.

Речь — средство общения, тесно переплетается с задачами всех образовательных областей как интегрирующий фактор.

Выдвигаются такие взаимосвязанные задачи социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития, как:

- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, интересами детей, любознательности и познавательной мотивации;
- воображения и творческой активности;
- формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира;
- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря, развитие связной речи; развитие речевого творчества; знакомство с книжной культурой;
- развитие предпосылок к ценностно-смысловому восприятию и пониманию произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру;
- реализация самостоятельной творческой деятельности детей

(изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

При решении этих задач подчеркивается существенное значение возможности выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, свободы самовыражения, защиты от всех форм физического и психического насилия, обеспечение эмоционального комфорта. Построение вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка (Л.С. Выготский), происходит через многообразную деятельность, поддержку спонтанной игры, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

ФГОС ДО утверждает принцип реализации программы дошкольного образования в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка, построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, его субъектом. Другой важный принцип — объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на

основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

В качестве ориентиров развития старшего дошкольника обозначены прежде всего проявления детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.: владение разными формами и видами игры, устной речью, способность выражать свои мысли и желания, строить речевое высказывание в ситуации общения, проявлять любознательность.

Обозначенные в стандарте подходы к речевому воспитанию детей отражают современный уровень научных знаний о закономерностях становления языковой личности, о механизмах развития речевой деятельности. В психолингвистике разработана концепция человеческого фактора в языке, согласно которой освоение языка опирается на практическую деятельность ребенка с реальными предметами, объектами. Значение слова и синтаксические структуры отражают сенсорный опыт, опыт познания, взаимосвязаны со схемами сенсомоторного интеллекта. Звуки речи и слова воспринимаются как «окрашенные» в разные цвета, имеют разную эмоциональную

окраску. Речь существует в обществе, несет отпечаток реальных человеческих отношений. Именно поэтому во ФГОС ДО коммуникация, речь как средство общения и культуры, поставлена на первое место в числе задач образовательной области «Речевое развитие», и общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность рассматриваются как сквозные механизмы развития по всем образовательным областям.

Выдвинутые ФГОС ДО принципы, современные данные о механизмах становления языковой личности положены в основу парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («Ведедо») (науч. рук. С.С. Коренблит, науч. редакторы — профессор Т.В. Волосовец и академик РАО Е.А. Ямбург). На первом этапе «Ведедо» решалась задача сделать процесс освоения младшими дошкольниками навыков самообслуживания, выполнения режима дня радостным и приятным, внеся в него эмоциогенный компонент — веселую песню. В настоящее время разработаны 18 учебно-методических комплектов «Ведедо», охватывающих практически все сферы жизнедеятельности детей 3—8 лет в детском саду и дома. Это развивающие занятия (математика, предпосылки к грамотности, познание окружающей действительности, речь), театр,

сказка, досуг, двигательная активность и др.

Комплекты разрабатываются по принципу синтеза искусств. В каждый комплект входят диски с 10—12 песнями о том, что окружает ребенка в жизни, иллюстрированные тексты стихов, методические рекомендации для педагогов ДОО и родителей. Песни написаны на стихи поэтов-классиков (К. Бальмонта, А. Блока, И. Бунина, М. Цветаевой, Саши Черного и др.) и детских поэтов (В. Берестова, М. Грозовского, Н. Ивановой, М. Слуцкого, М. Тумановой). Представлены иллюстрации художников Г. Александровой, М. Ивановой, Е. Румянцевой, Н. Юзефович.

В музыкальных миниатюрах звучат разнообразные голоса (мужской, женский, детские), инструменты (гитара, банджо, скрипка, флейта, труба). Песни являются сочетанием авторской и современной поп-музыки с использованием элементов русского романса, рококо, джаза в гармонии (музыковед Б. Козловский). При одновременном воздействии на эмоциональный мир ребенка поэзии, музыки, изобразительного ряда осуществляется синтез искусств, что является главным посылом проекта: комплексное влияние на развитие через синтетические виды педагогических средств. При этом восприятие произведений искусства сопровождается разнообразными вида-

ми творческой самостоятельной деятельности детей: общением, спонтанными играми, музенированием, рисованием, конструированием, экспериментированием, макетированием и т.п.

Цель программы — обеспечение всестороннего психического и личностного развития дошкольников через организацию культурно-образовательной предметно-пространственной, речевой среды и инновационных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса преимущественно вне прямого обучения. Обучение осуществляется в совместной со взрослым и сверстниками деятельности (в зоне ближайшего развития), которая разворачивается в контексте песни о том или ином аспекте жизни, а также через обогащение самодеятельной детской активности (спонтанных игр, самостоятельной, изобразительной, конструктивной, театрализованной, музыкальной и др. деятельности). Такому обогащению служит многообразный игровой, предметный, наглядный материал, которым дополняются пособия, использовавшиеся в непосредственно образовательной деятельности.

Центральный момент в стимулировании и косвенном влиянии на содержание детской спонтанной активности — песня, инструментальные миниатюры. Сама по себе песня без общения и взаимодействия с

партнерами может быть неэффективна, восприниматься как какое-то акустическое явление наряду с бытовыми и природными шумами. Но, будучи освоенной как часть содержательной деятельности на занятии «Ведено» (не учебном!), песня оказывается пусковым механизмом в свободное от занятий время, активизируя образные, наглядные, смысловые ассоциации, эмоциональные связи, побуждая ребенка творчески перерабатывать коммуникативно-деятельностный опыт, полученный в процессе непосредственно образовательной деятельности.

При этом ребенок может свободно проявлять свою индивидуальность, выбирать вид деятельности, партнеров, материалы и игрушки, выступать субъектом образовательного процесса. Кто-то начинает рисовать, строить, петь, читать стихи, играть на музыкальных инструментах. Кто-то наряжается персонажем песни, воображает себя феей, принцем, принцессой, рыцарем, устраивает бал. Кто-то строит замок для феи, а кто-то просто отдыхает, слушает музыку, мечтает. Песня оказывает воздействие и в момент восприятия на занятии или вне его, отсюда, когда она не звучит.

Покажем, как происходит организация педагогического процесса в старшей группе на примере ГБОУ СОШ № 1049, дошкольное

отделение «Московский детский сад “Аистенок”».

Педагог (*входит в группу*). Здравствуйте, друзья.

Соня П. А мы на улицу собираемся.

Педагог. А послушать что-то интересное хотите?

Дети (*хором*). Да.

Педагог организует предметно-игровую среду.

Глеб М. (*подходит*). Смотри. (*Показывает машину*.)

Педагог. Для чего нужна такая машина?

Глеб М. Она копает.

Илья Б. А у меня две.

Педагог. А у меня картинка. (*Выставляет на мольберт иллюстрацию «Огород*. Около мольберта помещает игрушечных петушка и щенка.)

Дети заинтересовываются, подходят стайкой, переговариваются.

— Вот смотри.

— Дом.

— Огород.

— Мальчик грядки копает.

— Это папа.

— Вот мальчик. Ягоды собирает.

— Бабушка с дедушкой.

— Собачка лает.

— Чучело.

— Пугало.

И еще петушок. (*Показывает игрушку*.)

Наташа Н. На картинке нет.

Педагог. Он спрятался.

Илья Б. Где?

Педагог. Вот здесь. Убежал за горох. (*Показывает*.)

Маша Д. Почему?

Педагог. Испугался щенка. Хотите послушать, что здесь происходит?

Дети (*хором*). Да.

Педагог. Располагайтесь на ковре или стульях. Слушайте.

Дети садятся на стулья полукругом. Включается фонограмма песни «Переполох на огороде». Во время прослушивания педагог демонстрирует игрушки: мальчика, щенка, пугало.

Переполох на огороде

Мальчик Максимка и песик
Полканчик

Вместе играли и в прятки,
и в мячик,

Мальчик мечтал стать
отважным матросом,
Ну а щеночек — большущим
Барбосом.

Как-то однажды брели
по дороге

Мальчик и друг его
четвероногий,
И разглядел этот песик кого-то
Там, за забором, среди
огорода.

Ну а кого — стало сразу же
ясно:

Там петушок с гребешком
ярко-красным
Важно ступал по прополотым
грядкам

И беспокойно следил
за порядком.

Ну а еще вдруг увидел
Полкаша:

Кто там руками огромными
машет?

Кто это в шляпе стоит
в огороде?

Нам до сих пор не встречался
он, вроде...

Громко залаял щеночек
отважный,

Чтобы услышал поблизости
каждый,

Всем объявить он хотел:
посмотрите —

Там, в огороде,
разбойник-грабитель!

А петушку стало вдруг
страшновато,

Он убежал с перепугу куда-то,
Переполох в огороде

поднялся,
А незнакомец на месте
остался.

Друга Максимка спешил
успокоить:

По пустякам волноваться
не стоит,

И для тревоги здесь повода
нету,

Ведь огородное пугало это!

M. Слуцкий

Педагог (*после первого про-
слушивания*). Что произошло на
огороде? Что случилось?

Наташа Н. Петушок испугал-
ся. Убежал. Спрятался за горох*.

Педагог. Послушаем еще раз
песенку?

* Рубленым выделены связные тек-
сты — реплики в диалоге.

Дети в знак согласия кивают головами. Повторно звучит фонограмма песни в настольном театре.

После прослушивания педагог на глазах у детей разыгрывает сценку.

Мальчик бродил босиком по берегу реки со своим четвероногим другом Полкашем. Они направлялись к мельнице.

Маша Д. А что такое Полкаш?

Педагог. Так зовут щенка — Полкан, Полкаша. По дороге им...

Наташа Н. Встретился петушок. Грядки охранял.

Педагог. Петушок и...

Илья Б. И пугало. Огород охранял. Он охраняет и день, и ночь, и утро, и вечер.

Соня П. Пугало охраняет огород от птиц. Чтобы они зернышки не склевали. А ничего не вырастет. Растения не вырастут.

Педагог. Пес решил...

Илья Б. и Соня П. Что это разбойник.

Педагог. И стал лаять.

Наташа Н. А петушок испугался и убежал.

Педагог. А пугало...

Маша Д. и Соня П. Стоит себе в огороде и стоит.

Педагог. Вот так переполох на огороде. Кто хочет показать нам, что случилось на огороде?

Наташа Н. Я.

Педагог. Пожалуйста.

Наташа Н. Мальчик шел со щенком. Щенок увидел петуш-

ка и залаял. Петушок испугался, убежал.

Маша Д. (*выходит*). Мальчик возвращался со щенком. Увидел петушка с пугалом. Залаял: ав-ав-ав. Щенка зовут Тяфка. Петушок испугался и спрятался. А пугало остался.

Педагог. Кто-нибудь еще хочет? Соня, расскажешь нам историю?

Соня П. (*улыбается, разыгрывает сценку*). Мальчик со щенком возвращались с реки. Щенок увидел пугало на огороде. Подумал, что это разбойник забрался. Щенок залаял, а пугало стоит. Он зернышки охраняет, чтобы птицы не склевали.

Илья Б. А если бы пугала не было, то люди сидели бы на огороде и утром, и днем, и ночью.

Соня П. Тогда бы им надо было еду носить, чтобы не умерли.

Илья Б. Да.

Педагог. Послушаем песенку? (*Включает музыку*.)

Дети. Можно походить, потанцевать?

Педагог. Можно.

Во время прослушивания дети заняты разными делами: кто-то танцует, кто-то выполняет ритмические упражнения, кто-то рассматривает иллюстрацию.

Тимофея Б. (*берет щенка*). Это мой. Я принес. (*Обнимает щенка, танцует, к нему присоединяется Илья Б.*)

Наташа Н., Соня П. и Саша Ш. рассматривают иллюстрацию, переговариваются.

Наташа Н. Морковка.

Соня П. Вон земляничка выросла.

Саша Ш. Капуста выросла.

Педагог. А нарисовать что-нибудь хотите?

Дети (хором). Да.

За одним столом сидят Маша Д., Илья Б. и Саша Ш.

Соня П. (*сажает на стол щенка и петушка*). Пусть с нами сидят. (*Рисует, делая зеленые штрихи*.) Это травка. Я сейчас дом нарисую. Пять этажей, нет — десять.

Саша Ш. И я десять этажей. (*Делит домик на десять этажей*.)

Наташа Н. И я.

Педагог. Что это за домики?

Соня П. Это дачи, где они живут. (*Показывает поворотом головы на петушка и щенка*.)

Наташа Н. Ничего не получается. Морковку нарисую. (*Берет в руки щенка*.) Ав-ав-ав.

Соня П. (*берет игрушечного петушка*). Кукареку!

Девочки смеются.

К педагогу подходит Глеб М., показывает рисунок.

Педагог. Это робот?

Глеб М. Нет. Это пугало.

Педагог. Какое огромное. Страшно.

Соня П. Пугало квадратное. Я сейчас такое пугало нарисую

страшное, что тебя напугаю. (*Обращается к Саше Ш.*)

Саша Ш. И я нарисую.

Наташа Н. (*снова берет щенка*). Кукареку!

Соня П. подхватывает игру, выполняет условные действия, как будто петушок что-то охраняет.

Девочки смеются. Игра со звуками повторяется дважды.

Педагог. Что за чудеса. Вот какая игра, все перепуталось. Петушок лает, дом охраняет, а щенок песенки распевает: Кукареку!

Девочки веселятся.

Наташа Н. (*ставит щенка на задние лапки, передними придерживает карандаш*). Смотрите, щенок карандаш несет. (*Выполняет условные действия*.)

Педагог. Он в цирке выступает?

Наташа Н. Да, в цирке выступает. (*Девочка зажимает передними лапками щенка лист бумаги*.) Смотрите, щенок листок несет. Он выступает: ав-ав-ав — щенка зовут Афик. (*Выходит с игрушкой из-за стола, кружится*.) Афик, Афик.

Соня П. Нет, он не Афик, а Афка. Его зовут Афка. Ав-ав-ав — Афка.

Наташа Н. танцует со щенком под звуки песни, которая тихо звучит все время в группе.

Саша Ш. (*показывает рисунок педагогу*). Это травка. Это дом. Это пугало.

Соня П. (*обращается к Саше Ш.*). Посмотри, какое пугало я нарисовала. (*Смеется, затем показывает рисунок педагогу.*) Это пугало. Это огород. Морковка растет на огороде. Это дом.

Маша Д. А у меня ничего не получилось.

Педагог. Как не получилось? У тебя целых два рисунка.

Маша Д. У меня не про то.

Педагог. Ничего страшного. Покажи.

Маша Д. (*показывает первый рисунок*). Это фея огородная.

Педагог. Очень хорошо.

Маша Д. (*показывает второй рисунок*). Это домик. Это все огород. Везде морковка растет. Вот зайка. Он здесь живет.

Педагог. Давайте сохраним ваши рисунки, положим в папку или файл.

Дети складывают рисунки.

Свободная организация образовательного процесса непривычна для воспитателей старшего поколения. Они тревожатся, что дети недополучат необходимых сведений, знаний, умений, навыков. Более молодые педагоги воспринимают свободный режим как отказ от обучения, часто пускают все на самотек, называя это саморазвитием.

Ребенок дошкольного возраста учится в большой мере от взрос-

лого. Каким бы демократическим ни было общение, педагог выступает как компетентный старший партнер. И заботу о трансляции культуры, о формировании знаний, умений, навыков никто не отменял. Речь — это в большой мере система стереотипов, навыков, умений. Их следует целенаправленно формировать в мягких игровых, не учебных формах. Песня дает образцы грамотной поэтической речи, развивает ее эмоциональную функцию, интонацию, поэтический слух (понимание средств речевой выразительности). Взрослый вовлекает детей в разыгрывание сценки, развиваются связная речь, текстовая деятельность. В тексте стихотворения в дидактических целях заложены слова со звуками [м], [п], [б]. Отвечая на вопросы педагога по содержанию стихотворения, разыгрывая сценки, дети даже не замечают, как решается задача уточнения и закрепления правильного произношения этих звуков.

Педагог отводит место и время для самостоятельной деятельности детей. И здесь они свободно проявляют свою индивидуальность, находят себе дело по душе. В их распоряжении игрушки, материалы для изобразительной деятельности. Общая радостная атмосфера проявляется в языковых играх детей (шутки со звукоподражаниями, словотворчество). Тексты-высказывания органично вплетены в ткань диалога. Проис-

ходит общение со взрослым и сверстниками. Речь развивается как средство общения. Ребенок выступает как субъект деятельности, образовательного процесса, индивидуальность, свободная творческая личность.

Парциальная программа «Ве-Де-До» уникальна и универсальна одновременно. Это единственная эстетически ориентированная программа, построенная на принципе синтеза искусств, реализуемая в образовательном процессе детского сада под руководством воспитателя. (Песня органично включена в повседневную жизнь детей и взрослых, а не только в музыкальные занятия.) И в то же время УМК могут использоваться при выполнении любой примерной основной образовательной программы, не нарушая ее логики и единства целей и методов. Мы экспериментально проверили взаимную дополнительность парциальной программы «Ве-Де-До» с рядом программ («Радуга», «Из детства — в отрочество», «Истоки», «От рождения до школы»).

Влияние образовательной работы по программе «Ве-Де-До» прослеживается по многим направлениям: и в плане развития языковой и коммуникативной компетенции, и проявления творчества, самостоятельности, инициативности, эмоциональности и других базисных характеристик личности. Творчество детей проявляется в разных видах деятель-

ности, в том числе в речевой области: в играх со словами, звуками, рифмами, смыслами, в словотворчестве, а также в текстовой деятельности: дети сочиняют стихи, загадки, потешки, забавные истории. Время пребывания в детском саду отвечает девизу программы, становится поистине веселым днем дошкольника.

Литература

Арушанова А.Г. и др. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. М., 2014.

Арушанова А.Г. и др. Теоретические и прикладные аспекты Парциальной программы «Веселый день дошкольника» // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сб. науч. трудов по мат-лам V Междунар. науч.-практич. конференции Ч. VI. Белгород, 2014.

Бахтин М.М. К диалогическому пониманию личности // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. М., 2009.

Винарская Е.Н. Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. Томск, 1999.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М., 1982.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.

Зинченко В.П. Как слово становит-ся домом бытия // Человек. 2012. № 5.

Коренблит С.С., Арушанова А.Г., Волосовец Т.В. УМК «Веселый день дошкольника» в рамках Российского

образовательного стандарта // Электронный журнал «Управление образованием: Теория и практика». 2015.

Кубрякова Е.С. и др. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.

Лурия А.Р. Развитие речи и формирование психических процессов // Психологическая наука в СССР. Т. 1. М., 1959.

Сорокин Ю.А. Книга о душе ребенка // Чуковский К.И. От двух до пяти: Кн. для родителей. М., 1990.

Сохин Ф.А., Тамбовцева А.Г., Шахнарович А.М. К проблеме онтогенеза правил словаобразования // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / Отв. ред. А.М. Шахнарович. М., 1978.

Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый — ребенок»:

функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб. 2001.

Чуковский К.И. От двух до пяти: Кн. для родителей. М., 1990.

Шахнарович А.М. и др. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.

Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.

Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог: экспериментальное исследование. М., 2006.

Якобсон Р.О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности // Бессознательное: Природа. Функции. Методы исследования. Т. 3. Тбилиси, 1978.

Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М., 2011.

КЛУБНАЯ ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Хабарова Н.И.,
заместитель заведующего по ВМР;

Булдакова М.В.,
воспитатель детского сада № 3 «Солнышко»,
г. Великий Устюг Вологодской обл.



Семья занимает центральное место в формировании личности дошкольника. Отличительная черта семейного воспитания — особый эмоциональный микро-

климат, благодаря которому у ребенка формируются навыки восприятия действительности, отношение к себе, окружающему миру. Это нацеливает нас на

изменение качества общения с родителями.

Совместные мероприятия должны быть направлены не только на повышение их компетенции, как это было раньше. Сегодня на первый план выходит совместная деятельность по реализации образовательной программы ДОО. Родители выступают не только в роли заказчика, но и как равноправные партнеры в реализации задач воспитания и образования, создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка.

Поэтому основными принципами, лежащими в основе наших взаимоотношений, стали:

- индивидуально-дифференцированный подход к каждой семье в соответствии с ее возможностями и потребностями, в приемлемых и удобных для нее формах;
- добровольность участия в совместных мероприятиях, основанная на заинтересованности родителей в развитии ребенка;
- выстраивание партнерских отношений, при которых разделяются не только права, обязанности, но и ответственность за конечный результат между ДОО и родителями;
- преемственность в подходах к образованию и воспитанию дошкольников.

Нам важно не только привлечь родителей к участию в мероприятиях в детском саду, но и наце-

лить их на продолжение начатой работы с детьми в домашних условиях.

Наша задача — не увеличить количество мероприятий, а включить в образовательный процесс как можно больше родителей, предложить каждой семье наиболее приемлемые для нее формы участия в совместной деятельности.

Наиболее активным и заинтересованным в развитии детей родителям мы предложили принять непосредственное участие в образовательной деятельности как самостоятельно, так и совместно с воспитателем. Преимущества данной формы сотрудничества, на наш взгляд, состоят в том, что родители имеют возможность общаться не только со своим ребенком, но и его сверстниками, уточнить свои знания о возрастных особенностях детей, познакомиться с разнообразными приемами и методами воспитания и развития, проявить творческие способности, лучше узнать специфику труда воспитателя.

Наглядным примером такой работы стало интегрированное занятие в подготовительной к школе группе «Школа Деда Мороза». Родители работали с подгруппами детей: загадывали загадки, составляли сказку, знакомили с разными способами вырезания из бумаги. Успех мероприятия определила высокая заинтересованность принявших в

нем участие родителей, большая предварительная работа, относительно небольшое количество детей на одного взрослого, оно было увлекательным как для детей, так и для принявших в нем участие взрослых.

Несмотря на полученный положительный опыт, подобную форму работы мы используем не часто, поскольку при ее организации значительно увеличивается нагрузка на педагогов. Родители не владеют необходимыми педагогическими знаниями для проведения таких мероприятий, поэтому предварительно приходится подробно обсуждать ход занятия, учить приемам работы, подсказывать, какие проблемы могут встретиться и как найти из них выход. В ходе совместной деятельности воспитатель всегда должен быть готов прийти на помощь своему добровольному помощнику.

Наиболее приемлемой оказалась форма родительского волонтерства, когда родители в вечернее время с учетом своих возможностей принимают участие в совместной деятельности с детьми. Они проводят различные мастерские для ребят группы, рассказывают о своих увлечениях, играют с детьми или просто читают любимые книги. Участвуя в разных видах деятельности, родители приобретают опыт педагогического сотрудничества с другими детьми,

лучше узнают своего ребенка, видят трудности при организации детского коллектива, помогают разнообразить творческую и игровую деятельность наших воспитанников.

Праздник — яркое событие в жизни ребенка, наполненное необычными радостными и глубокими впечатлениями. Традицией в нашем детском саду стало проведение совместных праздников. Родители перестали быть в роли зрителей, они вместе с детьми участвуют в активной подготовке праздника: готовят подарки, угощение, придумывают программу, проводят конкурсы, аттракционы, разыгрывают сценки и мини-спектакли. Совместная подготовка и проведение праздников служат основой для сотрудничества педагогов и родителей, помогают детям приобрести бесценный опыт межличностных отношений, формируют уверенность в себе, общительность, позитивное отношение к окружающим.

Большой педагогический потенциал имеют совместные выходы детей и родителей в учреждения культуры города. Важная составляющая здесь — одновременное ознакомление детей с содержанием той или иной экспозиции, возможность обмена впечатлениями, получение общего эмоционального опыта. Мастер-класс «Живая береста» в краеведческом музее помог не только познакомиться

со свойствами бересты, техникой работы с ней, приобщиться к народному промыслу, но и совершенствовать коммуникативные навыки в совместной творческой деятельности, получить общий значимый продукт. Яркие декорации и костюмы актеров на сцене, чарующая музыка, некая условность, фантазия, юмор, торжественность и приподнятость при посещении спектакля — это особенное удовольствие, разделенное с друзьями и близкими. Педагог в этом случае не просто участник, его задача — получить наибольший педагогический эффект от каждого такого выхода. Воспитатели готовят рекомендации, памятки для родителей: «Как подготовить ребенка к посещению музея», «Спектакль закончился, о чём и как следует поговорить», «Правила поведения в библиотеке» и др. По итогам любого совместного выхода, чтобы закрепить впечатления, организуются выставки рисунков, поделок, фотопортажи.

В настоящее время большой популярностью пользуется проектная деятельность. Начав с помощи родителей детям при проведении исследовательских проектов по комплексно-тематическому планированию в старших группах, мы перешли к совместным педагогическим проектам, при этом роль и участие родителей постепенно возрастают. Педагогические проекты увлекли часть

родителей, и они стали не просто участниками, но и их организаторами.

Одним из таких совместных проектов педагогов и родителей стал проект «День рождения Деда Мороза», который начался с красочного объявления, приглашающего родителей принять участие в празднике. На встрече педагоги и родители составили сценарий мероприятия, обсудили участие в нем каждого, продумали подготовку к проведению праздника. В ходе реализации проекта они вместе с детьми посетили дом Деда Мороза, зоосад, Музей новогодней игрушки, таким образом обогатив не только знания детей, но и эмоционально подготовив их к предстоящему празднику. Разучили с детьми стихи, подготовили подарки Деду Морозу. С музыкальным руководителем выучили песни, хороводы, пьесу для оркестра, роли взрослых героев. Праздник объединил детей и взрослых, создав радостную атмосферу совместной художественно-музыкальной деятельности.

Примером другого рода проектов стал конкурс «Клумба группы». Инициатива его проведения исходила от актива родителей, педагоги здесь выступали лишь как участники. Родители обсудили положение о конкурсе, составили проекты клумб, распределели этапы и пути их воплощения.

На протяжении многих лет в ДОО функционируют семейные клубы. Это неформальные объединения родителей для решения практических задач воспитания. Родителей сплачивает увлеченность конкретными идеями в воспитании, например, раннего закаливания или совместного творческого труда взрослых и детей. Через занятия в клубе семьи решают многие проблемы. Родителям становятся видны недостатки и достоинства своих детей. Дети приобретают ценный опыт общения со взрослыми, учатся вести себя в разных ролевых позициях, благодаря поддержке близких всегда получают желаемый результат, что приводит к повышению их самооценки.

В нашем детском саду функционируют пять клубных объединений под руководством воспитателей и специалистов. Сложились определенные традиции их проведения. Первая часть посвящена вопросам воспитания и обучения детей, где обсуждаются и демонстрируются приемы положительного взаимодействия с ребенком, решаются педагогические ситуации, происходит ознакомление с литературой и педагогическими приемами. По времени эта часть не может занимать более 25% времени, отведенного на проведение встречи. Вторая часть посвящена совместной деятельности взрослых и детей: игровой, спортивной или продуктивной в

зависимости от тематики клуба, основной задачей которой является формирование позитивных детско-родительских отношений.

Партнерская форма взаимодействия в клубных объединениях включает в себя:

- непринужденное приглашение к деятельности;
- добровольное участие родителей и детей;
- самостоятельный выбор заданий в зависимости от их сложности, материала, из которого станут мастерить будущую поделку;
- распределение работы между участниками.

Педагог в процессе деятельности «задает» развивающее содержание: последовательность хода встречи в семейном клубе, новые задания, способы действия, предлагает идеи, поощряет содержательное общение взрослого и ребенка во время совместной деятельности, обсуждает возникающие проблемы и помогает их разрешить. Заключительный этап деятельности имеет «открытый конец». Каждая пара — ребенок и родитель — работает в своем темпе и решает сама, закончена работа над поделкой или нет.

Семейный клуб «Играем вместе» способствует повышению компетентности родителей в вопросах игровой деятельности дошкольников. Встречи в клубе помогают родителям лучше понять своих детей, полноценно занять

время игровым общением. Тематика встреч: «Игры на кухне», «Современные дети — современные игры», «Игры по дороге» позволяет познакомить родителям с разнообразными играми, помогает решать проблемные ситуации, например какие игрушки выбрать ребенку, с пользой занять досуг или, наоборот, организовать ребенка, когда родитель занят.

Клуб «Дружная спортивная семья» активизирует участие родителей в спортивных и оздоровительных мероприятиях, формирует знания, позволяющие воспитывать у детей сознательное отношение к здоровому образу жизни. Встречи участников проходят не только в детском саду, но и на стадионе, катке, спортивной площадке. В конце года цикл встреч завершают веселые соревнования семей-участников.

Клуб «Молодая семья» способствует повышению педагогической грамотности и компетенции родителей детей раннего возраста в вопросах их оздоровления, оказывает необходимую помочь в выполнении воспитательских функций. На встречах педагоги группы и родители обсуждают вопросы сохранения и укрепления здоровья малышей, знакомятся с опытом закаливания в семьях, обучаются на мастер-классах изготовлению развивающих игрушек.

В семейном клубе «Скоро в школу» мы стараемся помочьро-

дителям будущих первоклассников подготовить ребенка к школе. На встречи приглашаются специалисты: врачи, психологи, учителя. В практической части детям и родителям предлагаем выполнить различные задания, способствующие развитию мелкой моторики, логики и внимания.

Благодаря организации семейного клуба удается избежать многих ошибок во взаимоотношениях с родителями, сплотить коллектив группы, уменьшить количество конфликтных ситуаций. Родители прислушиваются к советам педагогов, переносят положительный опыт взаимодействия с ребенком в свои семьи.

Поиск новых форм взаимодействия с родителями с целью вовлечения их в воспитательно-образовательный процесс привел к созданию арт-студии «Солнечные зайчики». Почему возникла идея ее создания? В детском саду функционирует ряд кружков преимущественно художественно-эстетического направления, дети сами выбирают кружок и стараются реализовать себя в разных видах деятельности. Но, безусловно, положительные сдвиги в развитии инициативы и творчества в художественном самовыражении будут более заметны, если дети заручатся поддержкой своих родителей. Совместная с родителями деятельность становится более насыщенной, интересной

и эмоционально значимой для детей, она разнообразна по видам и удовлетворяет потребностям каждого ребенка в реализации своих художественных желаний и возможностей.

Цель арт-студии: развитие творческих способностей детей через совместную театрализованную деятельность с родителями.

Арт-студию посещает микрогруппа из шести семей заинтересованных родителей с детьми. Небольшое количество участников позволяет обеспечить индивидуальный подход к каждому, родители и дети чувствуют себя более комфортно в дружеской обстановке, появляется возможность решать такие проблемы общения, как застенчивость или, наоборот, конфликтность.

Встречи в арт-студии проходят не реже одного раза в неделю, имеют свои традиции:

- игровое приветствие помогает создать положительный эмоциональный настрой у детей и родителей;
- разминка из упражнений направлена на освоение разных видов кукол;
- каждая пара, малыш и мама (папа), разыгрывает свою сценку;
- выступления поддерживаются аплодисментами остальных участников;
- в завершение каждой встречи дети с родителями выбирают кукол, атрибуты для самостоятельной творческой деятельности дома.

В процессе арт-деятельности развиваются эмоциональная и интеллектуальная сферы, психические процессы, дети приобретают опыт публичных выступлений, преодолевают свои страхи, застенчивость, улучшается их эмоциональный настрой, снижаются эмоциональное напряжение, агрессивность, тревожность. Дети приобретают такие качества, как терпимость, дружелюбие, чувство ответственности, повышается интенсивность общения. Опыт выступлений перед аудиторией помогает созданию успешности, поднятию их самооценки.

Таким образом, на встречах в арт-студии создается социотерапевтическая среда, в которой участники свободно общаются друг с другом, делятся опытом и получают поддержку. Совместные занятия способствуют снижению напряжения, тревожности, помогают стабилизировать психологический климат семьи, что рождает оптимизм и веру в будущее.

Психологопедагогическая поддержка родителей осуществляется также в ходе тренингов, консультаций, практикумов, проводимых специалистами ДОО по запросу родителей.

Внедрение и использование в современном детском саду информационных, коммуникационных,

мультимедийных технологий становится делом привычным. Популярными формами распространения положительного семейного опыта через информационно-коммуникационные технологии в детском саду стали флеш-карта и электронное портфолио.

Флеш-карта — своего рода эстафета по обобщению и распространению положительного семейного опыта среди родителей. Мы разработали для них рекомендации по составлению, оформлению презентаций в электронном виде. Предложили примерные темы презентаций, например: «Развиваемся играя», «Семейный отдых», «Наши умелые руки», «Семейные традиции», «У нас растет девочка» и другие по выбору родителей.

Положительные моменты в ее использовании состоят в следующем:

— родители, обобщающие опыт семейного воспитания, зная, что информация предоставляется ими для других роди-

телей, самостоятельно отбирают только то, что считают необходимым для демонстрации другим семьям;

— семьи имеют возможность ознакомиться с опытом других родителей в спокойной домашней обстановке и позаимствовать что-то новое для себя;

— тема презентации семейного опыта узкая, поэтому дает полное представление о каком-то конкретном опыте семьи.

В результате проделанной работы родители стали проявлять искренний интерес к жизни детского сада, пополнили свой педагогический опыт в воспитании детей, улучшилось взаимопонимание педагогов и родителей, пополнилась развивающая предметно-пространственная среда, а самое главное, по нашим наблюдениям, меняется сама позиция — от потребителей образовательных услуг к участникам образовательного процесса.

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет книгу



ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ

«ВЕСЕЛАЯ СЕМЕЙКА»

Практические материалы

Авт.-сост. — Л.Н. Попова и др.

В методическом пособии представлены сценарии заседаний детско-родительского клуба «Веселая семейка», составленные специалистами детского сада. Все разработки апробированы. Мы постарались дать не просто отдельные семинары и тренинги для родителей, а сделали попытку представить систему психолого-педагогического сопровождения семей в условиях ДОО.

www.tc-sfera.ru

О ЗНАЧЕНИИ ТЕАТРА ТЕНЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ

Александрова Е.Ю.,

старший воспитатель дошкольного отделения № 2091
школы № 1468, Москва

Речь — явление социальное, служащее средством общения людей друг с другом. С помощью речи мы выражаем свои мысли, чувства и потребности, делимся впечатлениями и переживаниями. Психологи и педагоги подчеркивают значение дошкольного детства в развитии речи ребенка (А.Г. Арушанова, В.В. Гербова, А.И. Максаков, О.С. Ушакова и др.). В этот период в жизни ребенка появляются сверстники, другие дети, с которыми устанавливаются определенные, порой очень непростые отношения. Дети дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, помогают друг другу, играют то вместе, то порознь и т.д.

Первый опыт взаимоотношений со сверстниками накладывает отпечаток и на развитие личности ребенка и во многом определяет характер отношения ребенка к себе, другим, миру в целом. Однако этот опыт не всегда складывается удачно, и у многих детей уже в дошкольном возрасте

формируется и закрепляется негативное отношение к окружающим, которое может иметь в будущем весьма печальные последствия. Поэтому очень важно вовремя помочь ребенку преодолеть трудности во взаимоотношениях со сверстниками, научить их правильно выстраивать отношения с окружающими и освоить социально приемлемые формы поведения в обществе. Эта задача стоит и перед педагогами детского сада, и перед родителями. Решить ее, на наш взгляд, можно через привлечение детей к искусству театра теней.

Театр теней — одно из самых любимых зрелищ детей. Дошкольников он привлекает своей необычностью, построенной на контрасте света и тени, динамикой, доставляет большое удовольствие и много радости. Такой театр вызывает у детей интерес не меньше других видов театра. В театре теней дети видят ожившие и говорящие силуэты знакомых персонажей. Таинственность

и необычность зрелища захватывают ребенка, переносят в совершенно особый, увлекательный мир, где все необыкновенно и все возможно. Дети быстро поддаются эмоциональному воздействию, активно включаются в театрализованное действие, живо реагируя на происходящее. Сопереживая героям спектакля, они активно отвечают на вопросы персонажей, охотно выполняют их поручения, дают советы, предупреждают об опасности. Определить отношение детей к действующим лицам и их поступкам помогает эмоционально пережитый спектакль.

Искусство театра теней настолько впечатляет детей, что многие воспитатели и педагоги дополнительного образования прибегают к использованию его элементов в практике своей работы. Вместе с тем, анализ образовательных программ и учебно-методических пособий показал, что на сегодняшний день нет парциальных программ и методических разработок, которые можно было бы применить в разностороннем развитии детей дошкольного возраста. Поэтому использование театра теней в практике работы детских садов нашей страны зачастую ситуативно и бессистемно. В связи с этим предмет нашего опытно-экспериментального исследования — изучение педагогического потенциала театра теней не только в художественно-эсте-

тическом развитии детей, но и в их разностороннем развитии, в том числе речевом общении со сверстниками.

Дети раннего и дошкольного возраста очень впечатлительны, поэтому поддаются сильному эмоциональному воздействию театра теней. Однако им интересен не только просмотр спектакля. Дети готовы принимать активное участие в создании своего театра. Подготовка ширмы, декораций, кукол, создание и обсуждение сценариев, показ спектакля детям, родителям, бабушкам и дедушкам — все это доступно дошкольникам, поэтому чрезвычайно увлекает их новыми возможностями быть успешными в творческой деятельности и позитивном общении.

Театр теней, в отличие от других видов театра, не требует пышных костюмов и сложных декораций. В его основе лежит игра света и тени. Для его организации необходимы три элемента: экран, источник света и актеры — теневые фигуры, в роли которых могут выступать как люди, так и самые обычные предметы: фигурки из бумаги или картона, игрушки, посуда и многое другое, что находится под рукой, и посильно изготовить детям вместе с педагогом или родителями [2—6].

На начальных этапах приобщения детей к искусству театра теней, в подготовке и показе спек-



такля принимают участие лишь взрослые (педагоги и родители), но постепенно привлекаются и дети. Сначала они разыгрывают сценки-импровизации, шутят и веселятся, экспериментируя с тенью от собственного тела (или его частей — головы, рук), игрушек, плоских фигур и различных предметов. И попутно учатся управлять тенью, «оживляя» ее в небольших постановках. Затем можно готовить жанровые сценки и постановки спектаклей по небольшим литературным произведениям.

Театр теней имеет свои особенности: неподвижность силуэтов, отсутствие перспективы, глубины, невозможность располагать один силуэт за другим, — это во многом определяет специфику работы над постановкой теневого спектакля с дошкольниками.

Очень важно потренироваться выполнять движения и жесты героев, чтобы они были четкими, выразительными и понятными зрителям. А также продумать взаимное перемещение и размещение героев (если одновременно их несколько) на экране, ведь если наложить одну тень на другую, на экран проецируется бесформенный силуэт.

Создать актеров-кукол совсем несложно. Сейчас многое можно приобрести в магазине, но есть вариант сделать их самим. Ведь сам процесс изготовления кукол для теневого спектакля, сочине-

ние сказки не менее интересны для дошкольника, чем выступление. Каждая кукла-актер, созданная руками ребенка, уникальна и неповторима. А совместное творчество играет немалую роль в развитии детей. В процессе создания куклы дети учатся быть более общительными, дружелюбными, отзывчивыми.

При использовании в спектакле подвижных кукол с ней должны работать несколько человек одновременно. Чтобы движения куклы были четкими и понятными зрителю, юным кукловодам нужно учиться работать слаженно, а значит забыть про ссоры, непонимание, грубость, невнимание, неумение слушать. А при использовании плоской фигуры надо заранее учесть, с какой стороны она появится и чтобы фигура была повернута профилем в нужном направлении. А это значит, что надо договориться, кто из кукловодов будет управлять той или иной куклой.

Развитию речевого общения дошкольников способствует и распределение обязанностей при подготовке к спектаклю. Не всегда в спектакле используются подвижные куклы, а ролей по сценарию часто оказывается намного меньше чем желающих участвовать в качестве героев постановки. И тогда мы вспоминаем о других работниках театра помимо актеров: кассиры, декораторы,

осветители и т.п., без которых в театре не обойтись.

Для детей можно использовать много разных спектаклей: от инсценирования произведений устного народного творчества до постановки по мотивам больших литературных произведений, а также теневых представлений по собственным сценариям с использованием рукотворного реквизита.

Можно организовать представление таким образом, что кто-то из детей читает текст за автора, какая-то группа участников показывает на экране тени и силуэты, иллюстрирующие постановку, а кто-то может быть зрителем. А в следующий раз все обязательно поменяются ролями.

Дети сами по себе удивительно открытые и творческие натуры. Увиденное и пережитое в театре теней способствует расширению кругозора, обогащению эмоциональной сферы и надолго остается в памяти каждого ребенка.

Участие в постановках приятно влияет на эмоциональную сферу, обогащая ее. А также учит понимать чувства своих и окружающих людей, учит по мере сил управлять своими чувствами и эмоциями. Сопереживая театральным героям, дети становятся более отзывчивыми и терпимыми. А рассказы о спектакле способствуют развитию речи и формированию умения выражать свои мысли, чувства, отношения.

Совместная подготовка спектакля (изготовление фигурок отдельных персонажей и декораций) в полной мере содействует развитию не только творческих способностей каждого ребенка, но и речевого общения со сверстниками. Групповые постановки помогают многим детям избавиться от речевых и поведенческих проблем, успешно социализироваться в большом коллективе. Ведь в одиночку спектакля не сыграешь.

Литература

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

Генов Г.В. Теневой театр для самых маленьких. М., 1961.

Лыкова И.А. Театр тени и света в семейной педагогике // Управление ДОУ. 2012. № 2. С. 116—124.

Лыкова И.А., Шипунова В.А. Теневой театр вчера и сегодня: Учеб.-метод. пособие. М., 2012.

Максаков А.И. Правильно ли говорят ваш ребенок: Пособие для воспитателей и родителей. М., 2006.

Парфенова Е.В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности. М., 2014.

Театр теней своими руками. М., 2008.

Ушакова О.С., Струнина Е.М. Развитие речи. М., 2010.

Эстетическое воспитание в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1995.

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА



Иванова А.И.,

канд. биол. наук, доцент, педагог дополнительного образования;

Карпухина Г.А.,

*старший воспитатель Ильинского детского сада,
с. Ильинка Новокузнецкого р-на Кемеровской обл.*

ПАЛИТРА МАСТЕРСТВА



Обсуждая вопрос диагностики речевого развития, в первую очередь надо определить, являются ли равнозначными понятия «развитие речи ребенка» и «речевое развитие ребенка». «Развитие речи» звучит привычнее. В течение многих десятков лет оно входило составной частью во все программы дошкольного воспитания, а «методика развития речи» — во все программы высших и средних специальных учебных заведений. Но ФГОС ДО впервые поставил задачу речевого развития детей. В чем разница?

Говоря о развитии речи, мы в первую очередь представляем себе устную речь и обращаем внимание на четкость произношения, постановку звуков, сложность фраз и предложений [2; 13; 14; 16; 17]. Рассматривая речевое развитие ребенка, мы смотрим на то, как он пользуется речью для общения, насколько эффективно может применять ее «для выражения своих мыслей, чувств и желаний», как того требует п. 4.6 ФГОС ДО.

Надо помнить, что устная речь не является единственной формой речи. При наличии дефектов устной речи и даже при полном ее отсутствии человек может успешно пользоваться для общения другими формами — письменной, дактильной и жестовой речью, азбукой Морзе, любыми шифрами, языком математики, коих бесконечно много. В то же время можно произносить все слова правильно и четко, но речь останется бессмысленной, как это наблюдается при некоторых психических расстройствах. Следовательно, качество устной речи не равно уровню речевого развития человека.

Приведем еще один пример, демонстрирующий расхождение понятий «развитие речи» и «речевое развитие человека». Человек приехал в страну, языка которой не знает. Однако при общем высоком уровне речевого развития, он, пользуясь некоторыми знакомыми словами, дополнит речь жестами, мимикой, картинками, воспользуется схемами, графиками, фотографиями, математическими формулами — и будет прекрасно понят собеседниками, донесет до них свои желания и мысли.

Дифференциация этих понятий особенно актуальна в тех случаях, когда ДОО посещают дети с ОВЗ. Зачастую тем, кто плохо говорит, ставят диагноз «задержка развития», хотя в данном случае страдает не речевое развитие, а речь.

ФГОС ДО, не отрицая значимости развития речи как таковой, отдает приоритет речевому развитию ребенка [12].

Условия речевого развития

Речь возникла у человека для общения, следовательно, одно из обязательных условий нормального речевого развития — свободное общение людей друг с другом [1; 3; 6—8; 11]. При дефиците общения речевое развитие нарушается, как нарушается развитие любой структуры при отсутствии необходимых условий (например, при отсутствии возможности двигаться происходит

атрофия мышц, ослабление дыхательной и сердечно-сосудистой систем).

В понятие «общение» входят два компонента. С одной стороны, это тот человек, который высказывает свои мысли, чувства и желания, с другой — тот, кто выслушивает их и соответственно реагирует.

Речевое развитие тормозится, если:

- человек лишен возможности высказывать свои мысли и желания;
- эти высказывания становятся безадресными, их никто не слушает и на них не реагирует [7].

Поэтому ФГОС ДО [12] понятие «речевое развитие» дополняет параллелью «коммуникативное развитие» и рекомендует не ограничиваться занятиями, а осуществлять его в свободной, поисковой деятельности, режимных моментах, играх, семье, где условия для свободного общения создать проще. В итоге ребенок должен стать способным «договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, стараться разрешать конфликты» [12, п. 4.6], а не только отвечать на вопросы педагога.

Общие закономерности речевого развития

Как известно, процесс развития любой системы организ-

ма осуществляется ступенчато, по определенным стадиям или этапам. В пределах каждой ступени (стадии) происходят количественные преобразования: ребенок растет, приобретает новые знания и умения, но качественно остается тем же. Например, к году ребенок знает 5—10 слов, затем — 20, 100, 500... Это проявление одного качества — запоминание слов. В какой-то момент количество переходит в качество, и ребенок овладевает принципиально новым способом использования речи, отличным от запоминания.

Нарушение или даже полное торможение развития на каждой стадии возникает, когда:

- на предыдущей стадии в организме не созрели механизмы, ответственные за формирование новой функции;
- в предыдущей стадии не появились условия, которые делают возможным переход функции на следующий, более высокий уровень.

Применительно к речевому развитию эти закономерности выглядят следующим образом: каждый очередной этап речевого развития может начать формироваться только в случае, если:

- речь ребенка достаточно долго и качественно выполняла свои функции на предыдущем этапе;
- взрослые в нужное время изменили стиль речевого об-

щения с ребенком и создали условия, необходимые на новом этапе.

Именно необходимость создания этих условий в ДОО и семье неоднократно подчеркивает государственный стандарт.

Этапы развития речи

Этапы развития речи хорошо изучены и описываются во всех литературных источниках [2; 4; 5; 10; 11; 13—18], поэтому здесь ограничимся только их перечислением: это крик — гуление — лепет — простейшие и звукоподражательные слова — простейшие фразы — развернутые фразы.

Особых комментариев требует только крик. Некоторые авторы рассматривают крик как доречевую форму. Однако Л.С. Выготский неоднократно подчеркивал [5], что крик — это целая мысль, которую ребенок адресует взрослому. С его помощью младенец посыпает взрослым информацию о своем неблагополучии и обращается с просьбой о помощи: накорми, смени пеленки, защити, приласкай.

В 1,5—2,5 мес. появляется еще одна форма речи — улыбка. С ее помощью ребенок сообщает, что ему хорошо, и благодарит взрослых за это.

Характерная особенность развития речи — то, что каждый ее этап имеет начало и конец: один сменяет другой, а тот, в свою очередь, сменяется третьим.

Этапы речевого развития

В отличие от этапов развития речи у этапов речевого развития конца нет. Раз возникнув, они сохраняются на всю последующую жизнь, только меняют свое значение для человека. Характеристика этих этапов дается по работам [2; 4; 5; 10; 11; 13—18].

1. На первом этапе речевого развития ребенок может сообщить окружающим только о своих ощущениях: криком о неприятных (я голоден, у меня мокрые пеленки, мне страшно), улыбкой о приятных (мне хорошо, радостно).

Общение и речевое развитие началось. Ребенок понял, что он может обратиться к взрослым и получить поддержку.

Необходимым условием речевого развития в это время выступает мгновенное удовлетворение просьб ребенка. В ответ у младенца формируется понимание пользы от речи, чувство благодарности близким и уверенность, что его никогда не оставят в беде.

Второе необходимое условие — разговор взрослых с ребенком. Громкость, темп и общая мелодика речи обычные. Все компоненты речи вносятся в банк памяти ребенка и остаются там на всю жизнь [9]. Возможно, запись речи идет даже во внутриутробном периоде. Национальный акцент можно различить в 6 мес.

В этом возрасте речь записывается самым быстрым и экономным способом — путем запечатления. Такой тип памяти некоторые авторы сравнивают с мысленным фотографированием, записью на внутренний магнитофон, называют механической памятью, памятью как таковой, памятью-копией, натуральной, примитивной памятью и др.

Характерной особенностью памяти на речь у младенцев служит ее оторванность от реального мира: слова записаны, но смысла они пока не несут. Через несколько месяцев после рождения начинается активная «привязка» слов к объектам, их качествам и действиям: ребенок покажет носик, глазки, тетю, кису, продемонстрирует, как прыгает зайка или танцует ляля.

Нарушение речевого развития происходит, если:

- взрослые не реагируют на просьбы о помощи («Не подходи к ребенку, когда он кричит, не потакай ему»);
- взрослые не разговаривают с ребенком.

В первом случае речь, а следовательно, и общение становятся бесполезными, во втором нарушается заполнение банка памяти. Раз возникнув, способность запоминать слова и структуру речи сохраняется на всю жизнь, но количество новых запоминаемых слов с возрастом прогрессивно снижается.

2. В начале второго этапа ребенок понимает, что у каждого предмета, качества и действия есть свое название. Он начинает спрашивать: «Что это?» Теперь к непроизвольному запоминанию слов путем запечатления присоединяются элементы произвольного.

Критерием перехода ко второму этапу является появление диалога — способности не только информировать о своих ощущениях, но говорить о предметах и событиях ближайшего окружения [1; 3; 11; 15]. Однозначной связи между возникновением диалога и уровнем развития речи нет. Дефекты речи, конечно, нежелательны, но и при их наличии уровень пользования речью может быть достаточно высоким.

Взрослый, продолжая работу по внесению в банк памяти слов и общепринятых норм языка, говорит чуть медленнее и четче, чем раньше. При этом нужно учитывать, что ни разговор взрослых между собой в присутствии ребенка, ни радио, ни телевидение (хотя они тоже важны) не компенсируют отсутствия речи, адресованной ребенку.

Ребенок с удовольствием слушает сказки [2; 14; 17], но их смысл понимает не полностью, поскольку еще не все слова оказались «привязанными» к объектам.

Чтобы речевое развитие протекало нормально, необходимо соблюдать следующие условия:

— взрослые с интересом выслушивают ребенка, с удовольствием включаются в диалог; — темы разговора ограничиваются ближайшим окружением; это позволяет ребенку создать прочную связь между реальными событиями окружающего мира и словесным отражением этих событий: мы кушаем, купаемся, идем гулять, надеваем шапочку и пр.; взрослый просто комментирует все события и действия, совершаемые им и ребенком.

Речевое развитие тормозится, если взрослые мало разговаривают с ребенком, из-за чего нарушается произнесение отдельных звуков, не развиваются фонематический слух и связная речь. Банк памяти ребенка оказывается полупустым; пользование им в последующие годы затрудняется.

Другая причина нарушения речевого развития связана с недостаточной включенностью ребенка в разговор. Иногда взрослый говорит много и охотно, но не позволяет ребенку сказать ни слова, иногда выслушивает его безучастно, прерывает словами «ладно, хватит; потом расскажешь». Без эмоциональной и энергетической поддержки взрослого ребенок говорить не может. Его речь становится фрагментарной, отрывочной; в тяжелых случаях ребенок вообще перестает разговаривать со взрослыми. Отдаленные последствия такого

стиля общения иногда видны в подростковом возрасте и у взрослых.

3. Критерием начала третьего этапа служит появление способности играть в игру «Узнай по описанию» [13; 16]. Это значит, что мозг ребенка начал осваивать новую операцию — преобразование (перекодирование) слов в образы. Чтобы игра была эффективной, дается развернутое описание объектов. Оно не сводится к упоминанию какого-то одного ключевого признака, каким, например, является «мяу-мяу» для кошки.

Условием успешного речевого развития ребенка на данном этапе выступает частое использование подобных заданий. Не ограничиваясь игрой, взрослые в свободной деятельности, в режимных моментах, дома постоянно тренируют способность детей преобразовывать слова в образы, просят принести предметы, давая их описание (как выглядят, где лежат, для чего используются и пр.).

Видоизменяется и речь взрослого: она становится яркой и красочной. Это не значит, что она насыщена прилагательными, метафорами и прочими литературными приемами, а что взрослый выбирает такой темп речи и такой минимум значимых слов, чтобы ребенок смог мысленно нарисовать описываемую «картинку», чтобы он ее увидел.

В это время возрастает роль наглядности. Чтение рассказов, сказок постоянно подкрепляется реальными объектами, фотографиями, картинками. В ДОО и дома надо делать все, чтобы ребенок освоил операцию преобразования слов в образы.

В противном случае он не научится понимать смысл прочитанного, а позже — смысл текста учебника. Чтение превратится в механическое произнесение слов, лишенных реального смысла. По той же причине он не сможет «договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других» (ФГОС ДО, п. 4.6), просто не будет понимать, что у других есть какие-то интересы и чувства.

4. На четвертом этапе работа по формированию предыдущей операции продолжается и усложняется. Ребенок уже способен воспринимать описание объектов и событий, которых никогда не видел. С удовольствием слушает рассказы о дальних странах, по-летах, неизвестных животных.

Инновацией же служит способность преобразовывать (перекодировать) имеющиеся у детей образы в слова. Критерием наступления этого этапа выступает появление способности играть в игру «Опиши — мы угадаем» [13; 16]. Вначале эти описания бедны, в основном содержат ключевые признаки объекта («Животное,

которое говорит “мяу-мяу”»), но при постоянном использовании этой игры детские описания становятся все интереснее и богаче.

По совету педагога в игру включаются родители: «Опиши, что тебе принести?», «Что ты будешь кушать?», «Что хочешь сегодня надеть?» и пр. В детском саду игры могут быть парными и коллективными, когда один ребенок описывает, а остальные угадывают задуманное.

Самый эффективный способ тренировки данной функции — активное выслушивание рассказов о том, что было дома, в детском саду, у друзей, в гостях. Непременное условие — эмоциональная включенность слушателей (родителей, друзей, педагогов) в рассказ ребенка. Чтобы не сделать речь ребенка фрагментарной, взрослые не прерывают рассказ, предпочитают ограничиваться короткими заинтересованными репликами. Мама, выслушав сына, рекомендует папе, бабушке, знакомым послушать его рассказ (естественно, не доводя ребенка до утомления).

Нарушения речевого развития в этом возрасте возникают в случаях, если:

- предметом разговора служит только ближайшее окружение, или в семье не принято обсуждать темы, не связанные с бытом;
- ребенок не имеет возможности достаточно долго рассказ-

ывать взрослому о том, что его интересует, задавать вопросы.

В этом случае можно выделить две степени тяжести нарушений. Когда взрослый слушает «в пол-уха», часто обрывает ребенка («Успокойся, ты чего кричишь», «Не мешай», «Не перебивай взрослых, когда они разговаривают» и пр.), речь становится быстрой, сбивчивой, невнятной [7]. Ребенок буквально захлебывается словами, чтобы успеть сказать хоть что-нибудь в те краткие мгновения, когда ему удается завладеть вниманием взрослых. Зачастую он начинает целенаправленно коверкать слова, говорить с плаксивыми или резкими интонациями, пытается вызвать интерес к себе различными «противоправными» действиями.

При более глубоких расстройствах ребенок замолкает. В итоге нарушается произнесение отдельных звуков и целых фраз, не развивается фонематический слух, страдает связная речь. Если он не освоит операцию преобразования (перекодирования) образов в слова, это в дальнейшем негативно проявится в обычной жизни и при обучении в школе.

Если же взрослый (особенно, мать) всегда с удовольствием и уважением слушает ребенка, данные нарушения практически не возникают.

Справедливости ради следует отметить, что у дошкольников

данная функция не может быть сформирована окончательно. Работа в этом направлении продолжится в школе и во всей последующей жизни.

5. Критерий наступления пятого этапа — момент, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой. Он означает, что начала формироваться внутренняя речь, но ребенок еще не может отличить внутреннюю речь от внешней, поэтому проговаривает вслух свои мысли или беседует с невидимым собеседником [11]. Чем активнее ребенок включен в реальное общение, тем быстрее он начинает отличать внешнюю речь от внутренней и пользоваться каждой по ситуации [5]. Ребенок, лишенный общения, разговаривает сам с собой значительно дольше и даже не замечает этого. Отсутствие реальных собеседников он заменяет вымышленными.

Условие перехода к пятому этапу речевого развития — успешное прохождение всех предыдущих этапов.

При нарушении речевого развития возможны два варианта: при недостаточном общении разговор с собой длится неоправданно долго, а в более тяжелых случаях он вообще не возникает. В этом случае страдает не только речевое развитие, но и мышление [5].

6. Данный этап не обязательно следует за пятым; он может и предшествовать ему. Он обусловлен появлением способности

пересказывать текст (рассказ) своими словами. В основе этой функции лежит операция двойного преобразования (перекодирования): прослушанный рассказ преобразуется в мысленные образы, а затем эти образы преобразуются в собственный рассказ [9].

Если на предыдущих этапах операции преобразования слов в образы и образов в слова не освоены, ребенок будет пересказывать рассказ близко к тексту. Это значит, что он использует форму памяти, характерную для первого этапа, — запечатлевает слова рассказа («записывает их на свой внутренний магнитофон») и воспроизводит в той же последовательности без понимания смысла. Между прослушиванием и воспроизведением не включена ни одна умственная операция.

Главное условие успешного прохождения шестого этапа — полноценное прохождение третьего и четвертого этапов, а также заинтересованное участие взрослых в диалогах. Чем больше внимания взрослые проявляют к рассказу ребенка, тем выше уровень его речевого развития.

В первую очередь необходимо еще раз отметить, что в дошкольном возрасте ни один из этапов не завершается. Эта закономерность отражена ниже.

Даже взрослый узнает новые слова и запоминает их значение («привязывает» их к объектам), говорит о событиях ближайшего

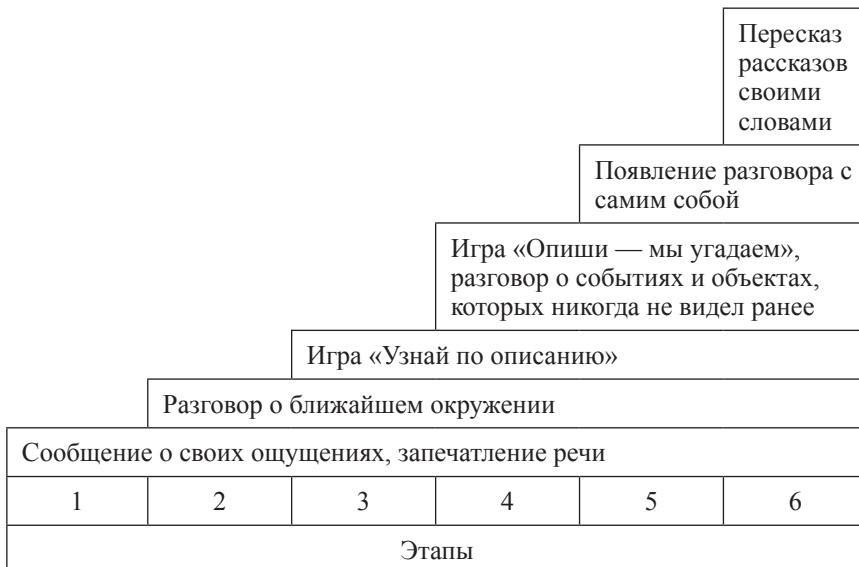


Рис. Этапы речевого развития ребенка

окружения и о том, чего никогда не видел в жизни, преобразует слова в образы и образы в слова, совершенствует способность к двойному преобразованию (пересказыванию).

Речевое развитие продолжается в школе, вузе, обыденной жизни, где добавляются еще несколько этапов, которые здесь не рассматриваются, поскольку выходят за пределы ДОО. Но база для него закладывается именно в дошкольном возрасте. Допущенные пробелы не всегда компенсируются в последующей жизни.

Диагностика уровня речевого развития

Для диагностики уровня речевого развития детей своей группы

не стоит организовывать специальное тестирование. В ходе занятий, в обычной жизни педагог и без этого понимает, какая операция освоена ребенком, какая нет. В случае сомнения он всегда может это уточнить с помощью игр или заданий, служащих критерием освоения того или иного этапа. Перечислим их.

Этап 1. Ребенок может сообщить только о своих ощущениях, причем делает это с помощью крика, гуления, лепета или слов. В диалог не вступает.

Этап 2. Ребенок вступает в простейший диалог, но предметом разговора служат он сам и его самое ближайшее окружение (что ел, где гулял, что делает киса и т.п.)

Этап 3. Ребенок делает первые успехи в игре «Узнай по описанию», вначале выбирает один предмет из двух предложенных, затем выполняет все более сложные задания. Появляются первые вопросы.

Этап 4. Ребенок понял смысл игры «Опиши — мы угадаем». Вначале описания бедны, затем становятся все более развернутыми и интересными. Появляется потребность расспрашивать об объектах и событиях, с которыми никогда не встречался в жизни. Количество вопросов увеличивается.

Этап 5. Играя, ребенок разговаривает сам с собой вслух. Значит, у него начала формироваться внутренняя речь. Появляются вопросы, содержащие широкие обобщения («Почему вулканы есть на Камчатке и в Италии, но нет в Воронеже и Караганде?», «Птенчик появился из яйца. А из какого яйца я появился?», «Деревьям больно, когда листики падают?»).

Этап 6. Ребенок начал рассказывать рассказ своими словами.

Диагностические карты

Для отслеживания динамики речевого развития педагог заполняет диагностические карты, в которых отмечает уровень, достигнутый детьми. Частота заполнения карт определяется по-

требностями педагога в изучении развития детей.

Вероятно, имеет смысл заполнять карты двух типов: индивидуальные, в которых отмечается уровень развития конкретного ребенка по всем направлениям образовательного процесса, и общие, в которых отмечаются достижения всех детей по каждому из направлений. Пример такой карты дан ниже.

Из приведенного примера видно, что большинство детей находится на третьем уровне. В результате целенаправленной работы к концу года отмечается прогресс у Светы и Кати. Оля, вероятно, имеет ограниченные возможности здоровья, поэтому отстает от сверстников. Но не исключено, что в семье ей не уделялось должного внимания. Об этом свидетельствует тот факт, что Оля довольно быстро освоила второй уровень, а к концу года перешла на третий.

Тревогу вызывает Ваня. Видно, что мальчик развитый, с ним много занимаются в семье, но педагог сосредоточил свое внимание на основной массе детей и не уделил Ване должного внимания. Поэтому у мальчика особого прогресса к концу года не наблюдалось.

С такой картой педагогу проще наметить индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка. Особенно это важно для детей с задержкой разви-

**Уровень речевого развития детей
старшей группы в 20__/_ уч. г.**

(цифры обозначают номер этапа, осваиваемого ребенком)

| № | Имена детей | Даты диагностики | | | |
|---|----------------|------------------|-------|-------|-------|
| | | 11.09 | 20.01 | 20.03 | 18.06 |
| 1 | Ваня К. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 2 | Света Б. | 3 | 3 | 3 | 4 |
| 3 | Даниил В. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | Катя Г. | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | Оля И. | 1 | 2 | 2 | 3 |

тия и тех, кто опережает сверстников.

Связь между речевым развитием и возрастом ребенка

Нарушая привычный подход к оценке уровня развития детей, мы не указываем (даже примерно), в каком возрасте созревает способность к совершению той или иной операции. Дело в том, что речевое развитие зависит от многих факторов: особенностей ребенка, отношения к нему в семье, наличия братьев (сестер), сверстников, старших товарищей, профессиональных навыков педагогов, логопеда и др. Поэтому каждой возрастной группе присуща большая вариабельность. Задача педагога любой возрастной группы — оценить каждого ребенка и наметить для него индивидуальную траекторию развития.

Переход на новый этап развития проводится после того, как предыдущий этап освоен достаточно хорошо. Попытки «перепрыгнуть» через этап, добиться опережающего развития приведут к задержке развития на следующих этапах. Это в точности соответствует одному из основных принципов ФГОС ДО: «...соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития» (п. 1.4.8).

В заключение можно сделать следующие выводы:

- речевое развитие осуществляется успешно, если для этого создаются необходимые условия;
- для формирования фонематического слуха дети должны постоянно слышать правильную речь взрослых;
- связная речь формируется в том случае, если взрослые ак-

тивно поддерживают диалог с ребенком;

- большое значение имеет правильный выбор тем для разговора: вначале это рассказы о себе и объектах ближайшего окружения, затем — отвлеченные знания и, наконец, мысли;
- переход на каждый новый этап означает не завершение предыдущих этапов, а их дальнейшую интенсификацию и усложнение;
- полноценное речевое развитие обеспечивается в том случае, если достигается «содружничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей...; сотрудничество организации с семьей» (ФГОС ДО, п.1.4.3—1.4.5) и реализуется в течение всего дня в детском саду и семье.

Литература

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения. М., 2005.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Курс лекций. М., 1974.
3. Брушинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Минск, 1990.
4. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учеб. пособие для учащихся педучилищ. М., 1988.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т. 2. М., 1982.

6. Иванова А.И. Влияние стиля общения с матерью на формирование речи ребенка // Логопед. 2004. № 4.

7. Иванова А.И. Обучать или развивать? // Управление ДОУ. 2006. № 6.

8. Иванова А.И. Становление функций речи в онтогенезе // Логопед. 2006. № 3.

9. Иванова А.И. Структура знания и ее преобразование в онтогенезе: Теоретические основы экологического образования дошкольников. Новоузенск, 1999.

10. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии. М., 2005.

11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.

12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

13. Программа воспитания и обучения детей в детском саду / Отв. ред. М.А. Васильева. М., 1985.

14. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Ф.А. Сохи-на. М., 2005.

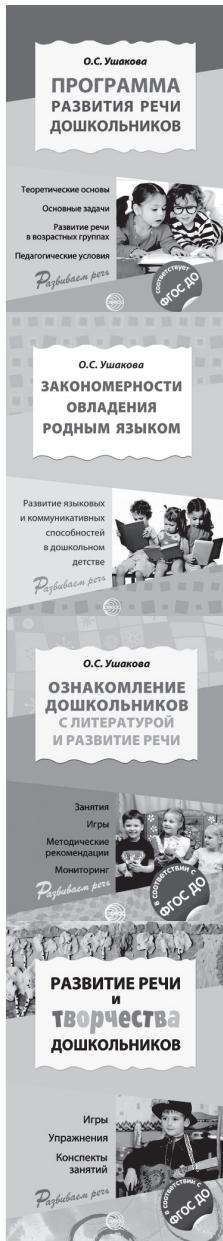
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. М., 1989.

16. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А. Курбатовой и Н.Н. Поддъякова. М., 1984.

17. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981.

18. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. М., 1973.

Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет парциальную программу О.С. Ушаковой по развитию речи дошкольников



ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Автор — Ушакова О.С.

Программа предназначена работникам дошкольных образовательных организаций, воспитателям и методистам, студентам педагогических вузов и колледжей, родителям, интересующимся развитием речи детей дошкольного возраста в детском саду.

Переработана в соответствии с ФГОС ДО.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ

Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве

Автор — Ушакова О.С.

В книге представлены результаты исследований по проблеме обучения родному языку детей дошкольного возраста, проводившихся в Институте дошкольного воспитания.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Автор — Ушакова О.С.

Новое издание, полностью переработанное в соответствии с ФГОС ДО.

В книге раскрывается система работы по ознакомлению детей 3–7 лет с художественной литературой. Дается методика развития словесного творчества дошкольников; представлены комплексные занятия, включающие сочетание художественно-речевой, изобразительной и музыкальной деятельности.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ

Игры, упражнения, конспекты занятий

Авторы — Ушакова О.С., Гавриш Н.В.

В книге представлены игры, упражнения и конспекты занятий по развитию всех сторон речи — звуковой, лексической, грамматической — во взаимосвязи с развитием связной монологической речи. Раскрывается система работы по развитию образной речи дошкольников на основе ознакомления с произведениями изобразительного искусства. Во 2-е издание добавлен раздел по развитию речи в театрализованной деятельности.



РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 3-5 ЛЕТ

Автор — Ушакова О.С.

В книге рассмотрены проблемы развития речи детей дошкольного возраста младшей и средней групп. Предлагаются методические рекомендации по организации учебной работы. Рассмотрены возрастные особенности развития речи детей 3–5 лет. Вводная часть знакомит с теоретическими основами программы и методики, созданной в лаборатории развития речи и речевого общения Института психолого-педагогических проблем детства РАО под руководством О.С. Ушаковой.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

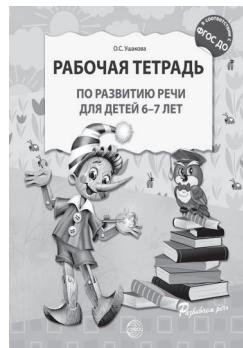
Автор — Ушакова О.С.

Книга посвящена вопросам развития речи детей дошкольного возраста старшей и подготовительной к школе групп. Предлагаются методические рекомендации по организации учебной работы. Рассмотрены возрастные особенности развития речи детей 5–7 лет. В пособии изложен ход занятий, направленных на развитие всех сторон речи ребенка — фонетики, грамматики, лексики, а также на овладение основами связной монологической речи.

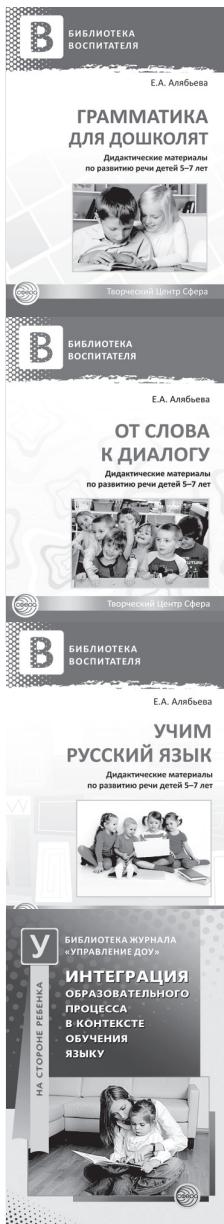
РАБОЧИЕ ТЕТРАДИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЛЯ ДЕТЕЙ 3-4, 4-5, 5-6, 6-7 ЛЕТ

Автор — Ушакова О.С.

Рабочие тетради служат дополнением к программе О.С. Ушаковой «Развитие речи дошкольников» и ее пособий «Развитие речи детей 3–5 лет» и «Развитие речи детей 5–7 лет». Тетради предназначены для дошкольников 3–7 лет, в них даны ссылки на соответствующие занятия, представленные в указанных пособиях. Тетради могут быть использованы как самостоятельное пособие в индивидуальной работе с ребенком в детском саду и дома.



Издательство «ТЦ СФЕРА» представляет книги по речевому развитию дошкольников



ГРАММАТИКА для дошкольят

Дидактические материалы по развитию речи детей 5–7 лет

Автор — Алябьева Е.А.

Пособие содержит авторские стихотворные упражнения, сказки и рассказы для развития у детей 5–7 лет умений подбирать синонимы и антонимы, выделяя существенные признаки предметов, понимать и использовать слова в переносном значении, различать простейшие случаи многозначности слова и др.

ОТ СЛОВА К ДИАЛОГУ

Дидактические материалы по развитию речи детей 5–7 лет

Автор — Алябьева Е.А.

Настоящее пособие содержит авторские стихотворные упражнения и сказки, призванные развить у детей 5–7 лет коммуникативные способности. Предлагаемый материал будет способствовать не только обогащению словаря детей, но и развитию объяснительной, диалогической речи, аналитических способностей, познавательной и нравственной сфер личности ребенка и др.

УЧИМ РУССКИЙ ЯЗЫК

Дидактические материалы по развитию речи детей 5–7 лет

Автор — Алябьева Е.А.

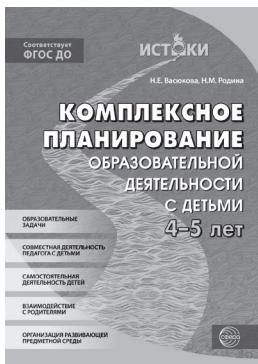
Книга содержит материал по развитию речи детей 5–7 лет. Упражнения направлены на формирование у детей умений подбирать глаголы к существительным, образовывать близкие по смыслу однокоренные слова, краткую форму прилагательных, употреблять трудные формы родительного падежа множественного числа, существительные, обозначающие эмоции и чувства и др.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Автор — Микляева Н.В.

В пособии раскрывается современный взгляд на проблему интеграции образовательного процесса. Описываются модели образовательного процесса, демонстрируется специфика их реализации через интеграцию направлений образовательного процесса вокруг художественно-эстетического и познавательно-речевого развития и воспитания дошкольников и др.

Издательство «ТЦ Сфера» представляет новые книги



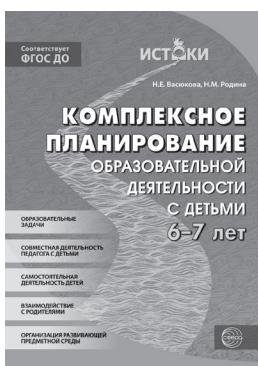
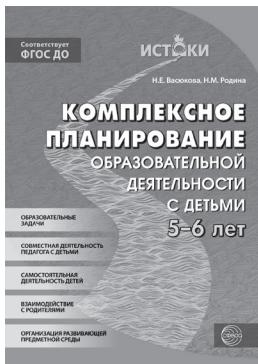
**КОМПЛЕКСНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
С ДЕТЬМИ 4—5, 5—6 И 6—7 ЛЕТ**
Еженедельное интегрированное
содержание работы по всем
образовательным областям

Авторы — Васюкова Н.Е., Родина Н.М.

Данные пособия являются составной частью методического комплекта к примерной основной образовательной программе дошкольного образования «Истоки». В них представлены варианты планирования образовательного процесса в средней, старшей и подготовительной к школе группах детского сада в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Планирование основывается на комплексно-тематическом принципе, обеспечивающем условия для создания социальной ситуации развития, соответствующей специфике дошкольного детства.

В пособиях раскрывается общая направленность педагогической работы воспитателя на каждую неделю учебного года в рамках определенного познавательного контекста (темы), описывается содержание, которое будет предлагаться детям в разных формах организации и разных видах деятельности, объясняется его значение для развития детей. Также даются рекомендации по поддержке сюжетных игр, созданию развивающей предметной среды, обеспечивающей самостоятельную детскую деятельность, и обозначается работа с родителями, связанная с содержанием образовательной работы.

Пособия адресованы педагогам, работающим с детьми в дошкольных образовательных организациях по примерной образовательной программе «Истоки». Также может использоваться как основа для рабочей программы воспитателя.



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

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



Актуальная информация для дошкольных организаций!

На наши журналы можно подписаться с любого месяца!

2015 2-е полугодие Индексы в каталогах

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

| | Роспечать | Пресса России | Почта России |
|--|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| «Управление ДОУ» с приложением; «Методист ДОУ», «Инструктор по физкультуре», «Медработник ДОУ»; | 36804 | 39757 | 10399 |
| 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 | Подписка только в первом полуго- дии | (без рабочих журна- лов) | (без рабочих журна- лов) |
| «Управление ДОУ» с приложением и один выпуск «Методист ДОУ» | 82687 | | |
| «Управление ДОУ» | 80818 | | |
| «Медработник ДОУ» | 80553 | 42120 | |
| «Инструктор по физкультуре» | 48607 | 42122 | |
| «Воспитатель ДОУ» с библиотекой | 80899 | 39755 | 10395 |
| «Воспитатель ДОУ» | 58035 | | |
| «Логопед» с библиотекой и учебно-игровым комплектом | 18036 | 39756 | 10396 |
| «Логопед» | 82686 | | |

Чтобы подписаться на все издания для специалистов дошкольного воспитания Вашего учреждения, Вам потребуются **три индекса:**

36804, 80899, 18036 — Роспечать

Подписаться на наши издания можно по каталогам
«РОСПЕЧАТЬ», «ПРЕССА РОССИИ», «ПОЧТА РОССИИ»

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, (499) 181-34-52;
по E-mail: sfera@tc-sfera.ru; в интернет-магазине: www.tc-sfera.ru

В СЛЕДУЮЩЕМ НОМЕРЕ!

ТЕМА НОМЕРА

«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ»

Юбилей Института дошкольного воспитания

Оценка качества образовательной работы

Научно-методическая работа в ДОО

Способы фиксации содержания образовательной работы

Уважаемые подписчики!

Вы можете заказать предыдущие номера журнала «Управление ДОУ», приложения к журналу, а также электронный архив журнала «Управление ДОУ» в интернет-магазине: www.tc-sfera.ru. В Москве можно заказать курьерскую доставку изданий по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05, e-mail: sfera@tc-sfera.ru. (В заявке укажите свой точный адрес, телефон, наименование и требуемое количество.)



«Управление ДОУ»

2015, № 7 (112)

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

Оформление обложки

М.Д. Лукина

Корректоры

Л.Б. Успенская, О.А. Ежова

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.sfera-podpiska.ru

Рекламный отдел:

Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05

Номер подписан в печать 14.08.15. Формат 60×90¹/16.

Усл. печ. л. 8. Тираж 6800 экз.

Заказ №

© Журнал «Управление ДОУ», 2015
© ООО «ТЦ СФЕРА», 2015



4607091440225



80077