

# НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**3, 2015**

## ТЕМА НОМЕРА

*Дошкольное образование сегодня*

*Развивающее образование  
как методологическая основа  
введения ФГОС ДО*

*Подходы к проектированию  
образовательной среды детского сада*

*Общественная аккредитация  
как индикатор проблем и перспектив  
развития ДОО*

*Особенности реализации  
эффективного контракта  
в детском саду*

*Возможности и риски  
интернет-социализации дошкольников*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

### Главный редактор

*С. В. Наумов*, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

### Редакционная коллегия

*Л. В. Агафонцева* — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*Н. Ю. Бармин* — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Герасимова* — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Гребнев* — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

*И. Х. Каримова* — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

*Т. Н. Князева* — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

*М. А. Краснова* — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

*В. П. Ларина* — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО(ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Современные тенденции развития образования

*Н. А. Вершинина, М. С. Задворная, Н. Б. Захаревич, М. Д. Матюшкина.* Оценка социально-педагогической ситуации в образовательном пространстве ДОО в контексте введения ФГОС ДО \_\_\_\_\_ 4

*В. Ю. Еремина, О. А. Сафонова, Г. А. Шилова.* Результаты апробации региональной технологии независимой оценки качества дошкольного образования \_\_\_\_\_ 11

*А. А. Майер.* Стратегия развития современного дошкольного образования \_\_\_\_\_ 18

*Н. А. Вершинина, Е. В. Пискунова.* Дошкольное образование в поисках пути развития: между авторитарной и либеральной системами \_\_\_\_\_ 23

*Н. В. Тарасова.* Общественная аккредитация в условиях введения ФГОС дошкольного образования: право и партнерство \_\_\_\_\_ 29

*Р. Ю. Белоусова, А. А. Костригин.* Целевые ориентиры дошкольного образования в контексте ФГОС как ценностная основа управления ДОО \_\_\_\_\_ 34

*В. Р. Попова.* Деятельностный подход к планированию образовательной деятельности детей в ДОО \_\_\_\_\_ 40

*Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова.* Интегрированный подход в условиях реализации развивающей программы музыкального развития дошкольников \_\_\_\_\_ 46

*И. Н. Кольцова, Т. А. Ревягина.* Духовно-нравственное воспитание в образовательном процессе ДОО \_\_\_\_\_ 52

*Ю. А. Тишкина.* Гендерная социализация дошкольников в условиях введения ФГОС ДО \_\_\_\_\_ 58

*М. В. Федотова.* Эффективный контракт в дошкольных организациях \_\_\_\_\_ 63

*С. А. Фадеева.* Дополнительное образование для дошкольников: новые нормативные и методические основания \_\_\_\_\_ 70

### Инновационное образовательное пространство

#### Новые образовательные и воспитательные технологии

*Г. У. Солдатова, В. Н. Шляпников.* Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста \_\_\_\_\_ 78

*И. Л. Паршукова.* Образовательное взаимодействие педагога и воспитанника на основе технологии экспериментирования — 85

*С. А. Максимова* — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Николкина* — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

*В. В. Прошкин* — д. п. н., заведующий научно-методическим центром исследований, научных проектов и программ Киевского университета им. Бориса Гринченко (Украина)

*Е. Л. Родионова* — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

*Г. П. Рябов* — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ (Н. Новгород), член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

*Л. А. Сачкова* — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

*С. К. Тивикова* — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

*С. А. Носова* — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

*А. М. Перецкая* — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна

*В. Н. Шмелев* — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

#### Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

*Редактор* А. Л. Чипинская

*Корректор* О. В. Панова

*Компьютерная верстка*

О. Н. Барабаш

*Компьютерный набор*

Т. С. Родинко

*Художник* Д. Ю. Брыксин

*Макет* А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

*Адрес редакции, издателя, типографии:*

603122, Нижний Новгород,  
ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

[www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru)

E-mail: [nibr2008@yandex.ru](mailto:nibr2008@yandex.ru)

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

*Л. В. Коломийченко, Ю. С. Григорьева.* Инновационная деятельность по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста \_\_\_\_\_ 91

*Н. В. Белинова, С. К. Тивикова, О. В. Колесова.* Развитие диалогических умений детей в условиях педагогического сопровождения \_\_\_\_\_ 96

*Э. П. Костина.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников «Камертон» \_\_\_\_\_ 102

### Повышение квалификации педагогических кадров

*А. А. Чеменева, Е. В. Вербовская, В. Р. Попова.* Компетентностная модель современного педагога ДОО в контексте реализации ФГОС ДО \_\_\_\_\_ 109

*М. В. Бышева.* Развитие муниципальной методической службы в условиях модернизации дошкольного образования \_\_\_\_\_ 117

*Е. Н. Васильева.* Ролевые детско-родительские отношения и их влияние на личностное развитие дошкольника \_\_\_\_\_ 123

*Н. М. Крылова.* Методология подготовки специалистов дошкольного образования на примере программы «Детский сад — Дом радости» \_\_\_\_\_ 129

*Ю. А. Дмитриев.* Совершенствование информационной компетентности будущих педагогов дошкольного образования \_\_\_\_\_ 135

*О. В. Гурова.* Современные проблемы развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте ФГОС ДО \_\_\_\_\_ 140

### Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

*Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, Т. А. Рунова.* Проблема диагностики психологической готовности детей к обучению в школе в свете новых требований ФГОС \_\_\_\_\_ 146

*Т. Г. Ханова.* Педагогические условия развития детской игры \_\_\_\_\_ 152

*Е. В. Вербовская.* Теоретические основы проектирования технологии двигательного-экспрессивного развития \_\_\_\_\_ 156

### Слово докторанту и аспиранту

*С. В. Тихонова.* Место классической и современной литературы в художественных интересах школьника \_\_\_\_\_ 161

*О. А. Ушакова-Славолюбова.* Педагогическая технология развития креативной компетентности педагогов ДОО \_\_\_\_\_ 168

*Т. П. Лобзина.* Субъект-субъектное внутрисемейное взаимодействие как фактор эффективной социализации детей \_\_\_\_\_ 173

*З. С. Мотахед.* Сущность понятия и основные подходы к гражданскому воспитанию \_\_\_\_\_ 179

*А. Е. Леконцев, С. А. Фадеева.* Музыкально-педагогические технологии как средство эмоционально-образного развития младших школьников \_\_\_\_\_ 184

*Е. П. Анисимова.* Обзорный урок по литературе в современной методике \_\_\_\_\_ 189

*Е. Ю. Синица.* Метод проектирования как способ организации познания мира у учащихся \_\_\_\_\_ 194

*И. Н. Хохлова.* Изучение сюжетно-композиционных особенностей творчества Е. И. Носова в 9-м классе \_\_\_\_\_ 199

*Информация об авторах* \_\_\_\_\_ 206

---

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Современные тенденции развития образования

## ОЦЕНКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО В КОНТЕКСТЕ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО



**Н. А. ВЕРШИНИНА,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры дошкольного  
образования СПбАППО  
*wernadya@mail.ru*



**М. С. ЗАДВОРНАЯ,**  
старший преподаватель кафедры  
дошкольного образования СПбАППО  
*marina-slavovna@yandex.ru*



**Н. Б. ЗАХАРЕВИЧ,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социально-  
педагогических измерений СПбАППО  
*zaharevichnb@gmail.com*



**М. Д. МАТЮШКИНА,**  
доктор педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой социально-  
педагогических измерений СПбАППО  
*mdmatyush@gmail.com*



В статье представлена диагностика и результаты исследования качества педагогической деятельности и условий организации образовательного процесса в ДОО в условиях введения ФГОС ДО через анализ удовлетворенности родителей и педагогических работников ДОО.

The article presents the diagnosis method and the results of the study of the quality of teaching and the quality of the conditions of organization of the educational process in preschool educational institutions in the period of the introduction of the Federal state educational standard for preschool education through the analysis of satisfaction of parents and teachers of the preschool institutions.

**Ключевые слова:** *социально-педагогическая ситуация, качество образования, организация образовательного процесса в ДОО*

**Key words:** *social and pedagogical situation, quality of education, organization of the educational process in preschool educational institutions*

**В** связи с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) социально-педагогическая ситуация в дошкольном образовании существенно изменилась.

В определении термина «ситуация» имеются различные подходы, но их обобщение и анализ позволяют выделить ряд общих характеристик. В самом общем виде термин «ситуация» означает совокупность обстоятельств, положение, обстановку [4]. Исследуя субъективность ситуации, С. А. Трифонова рассматривает ситуацию как:

✓ систему внешних по отношению к субъекту условий, обуславливающих его активность и задающих пространственно-временные границы ее реализации;

✓ комплекс условий, опосредующий активность человека;

✓ продукт и результат взаимодействия личности и среды;

✓ состояние субъекта в условиях неопределенности [5].

Рассмотрим факторы, которые обостряют социально-педагогическую ситуацию в дошкольном образовании нашей страны.

В современных условиях модернизации системы дошкольного образования актуальной становится проблема повышения его качества. Эта проблема существовала всегда, но на разных этапах раз-

вития нашего государства было свое понимание «качества», исходя из которого определялась государственная политика в области дошкольного образования. Впервые Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определил статус дошкольного образования как ступени общего образования. Таким образом, качество дошкольного образования на современном этапе определяет, каким будет качество последующих уровней системы образования в России. Поэтому в официальных документах, определяющих развитие системы образования в Российской Федерации, отмечается усиление внимания государства и общества к дошкольному образованию.

В п. 29 ст. 2 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» дается такое определение: «Качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [7]. Таким образом, трактовка

понятия «качество образования» отражает комплексный подход к дальнейшей оценке деятельности дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) в современных условиях реализации ФГОС ДО.

Учитывая современные приоритеты государственной политики в области образования, реализация требований к повышению качества дошкольного образования ориентирует на перераспределение ответственности между субъектами образовательной политики, проявляющееся как в открытости образовательной организации различным социокультурным влияниям, так и в переходе к образовательной модели взаимной ответственности между образовательными организациями и семьей. Таким образом, в государственном аспекте качество дошкольного образования можно определить как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития.

Введение ФГОС ДО дает возможность ознакомиться с полным перечнем требований к кадровому, материально-техническому, психолого-педагогическому и финансовому обеспечению, а также к развивающей предметно-пространственной среде, которым должна соответствовать современная ДОО. ФГОС ДО определяет

основные компетенции, которыми должны обладать педагоги для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста. Перед современными педагогами стоит не-

простая задача — построить свою работу так, чтобы, с одной стороны, она соответствовала образовательному стандарту, а с другой — обеспечивала сохранение самооценности периода детства. При этом оценка качества дошкольного образования может рассматриваться не только в интересах государства, общества, личности, но и всей системы образова-

ния. Таким образом, качество дошкольного образования настоятельно требует совершенствования системы его оценки.

Итак, есть законодательно закрепленное понятие «качество образования» и есть требования ФГОС ДО, выполнение которых характеризует качество дошкольного образования. Появление ФГОС ДО наряду с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» не только изменило нормативно-правовое поле дошкольного образования, но и принесло ряд системных преобразований, которые служат вызовами образовательной деятельности педагога и являются гарантией качества дошкольного образования.

Насколько педагоги ДОО готовы ответить на эти вызовы? Как они оценивают социально-педагогическую ситуацию в дошкольном образовании в контексте введения ФГОС ДО? Мы полагаем, что ответы на эти вопросы можно найти только в ходе специального исследования, задачами которого стали:

✓ изучение реализации основных требований к введению ФГОС ДО в дошкольных образовательных организациях в соответствии с дорожной картой;

✓ исследование качества педагогической деятельности и качества условий организации образовательно-воспитательного процесса в ДОО в условиях введения ФГОС ДО через анализ удовлетворенности родителей и педагогических работников ДОО;

✓ выявление тенденций в развитии ДОО в контексте введения ФГОС ДО.

При оценке качества проводимых мероприятий в дошкольных образовательных организациях целесообразно использовать подход, основанный на одновременном рассмотрении социально-педагогической ситуации с позиций участников образовательного процесса: сотрудников ДОО и родителей воспитанников ДОО. Кроме этого, при разработке инструментария мониторинга качества дошкольного образования весь набор индикато-

Перед современными педагогами стоит непростая задача — построить свою работу так, чтобы, с одной стороны, она соответствовала образовательному стандарту, а с другой — обеспечивала сохранение самооценности периода детства.

ров был разделен на две типологические группы:

- ✓ индикаторы соответствия институциональной миссии дошкольного образования, показывающие качество управления и условий введения ФГОС ДОО;

- ✓ индикаторы соответствия социальному запросу, показывающие степень соответствия результатов деятельности образовательного учреждения потребностям воспитанников, родителей, педагогических работников ДОО.

Критериями соответствия институциональной миссии служат оценки качества условий реализации образовательного процесса (выбор и разработка образовательных программ, их научно-методическое обеспечение, материально-техническая оснащенность образовательного процесса).

Соответствие социальному запросу измеряется на основе оценки:

- ✓ степени соответствия образовательных услуг социальному запросу;
- ✓ уровня социализации детей;
- ✓ социально-психологического климата;

- ✓ социокультурной ситуации;
- ✓ личностно-профессиональных качеств и условий профессиональной деятельности педагогических работников;

- ✓ качества реализации образовательного процесса через уровень состояния здоровья воспитанников и их достижений в воспитательно-образовательном процессе.

В соответствии с перечнем социально-педагогических индикаторов качества образования на основе операционализации понятий и стратификации объекта исследования в качестве измерительного инструментария были разработаны анкета педагогического работника ДОО и анкета родителей воспитанников ДОО. Анкета для воспитателей и специалистов ДОО состоит из 16 основных вопросов, согласно целям исследования, и четырех дополнительных, позволяющих выявить демографические характеристики респондентов. Анкета для родителей содержит

12 основных вопросов, позволяющих выявить удовлетворенность родителей результатами и условиями введения ФГОС ДО. Программное обеспечение мониторинга содержит базу данных и программу обработки в таблично-графической интерпретации данных на основе табличного процессора Microsoft Office Excel. Опрос проводился в электронной форме с использованием Google Диска. Измерение параметров уровня и степени удовлетворенности качеством образования позволяет получить социологическую оценку социально-педагогической ситуации в образовательном пространстве ДОО в контексте введения ФГОС ДО.

В анкетировании приняли участие воспитатели, специалисты и родители 12 дошкольных образовательных организаций, участвующих в пилотном эксперименте по введению ФГОС ДО.

В анкетировании приняли участие воспитатели, специалисты и родители 12 дошкольных образовательных организаций, участвующих в пилотном эксперименте по введению ФГОС ДО. Всего в опросе приняли участие 167 родителей и 168 педагогов ДОО. Более половины опрошенных специалистов (53 %) имеют стаж работы до 15 лет, среди них 14 % — молодые специалисты со стажем работы до 5 лет. В основном в анкетировании участвовали воспитатели (63 %), руководители (2 %), заместители руководителей и старшие воспитатели (18 %) и другие специалисты ДОО, из которых 41 % в возрасте не старше 40 лет. Из опрошенных респондентов 95 человек (61 %) имеют высшее педагогическое образование, 60 человек — среднее педагогическое образование, 27 — высшее непедагогическое образование, 6 — среднее непедагогическое образование.

Представим некоторые результаты, полученные в ходе проведенного исследования. Для реализации ФГОС ДО каждой образовательной организацией должна быть разработана образовательная программа. Как проходила эта работа у наших респондентов? В 77 % дошколь-



ных образовательных организациях для этого создавались творческие группы по разработке ОП ДО. 71 % опрошенных педагогических работников ДОО принимали личное участие в разработке образовательной программы, треть опрошенных (29 %) не были включены в эту работу, поэтому вызывает сомнение, насколько эти педагоги смогут качественно реализовать ОП ДО.

Изучая глубину осмысления педагогическими работниками ДОО идеологии ФГОС ДО, для постановки и реализации целей профессиональной деятельности, задавался вопрос: «Как вы считаете, решение каких задач в соответствии с ФГОС ДО должно быть приоритетным в деятельности ДОО?» Респондентам было предложено выбрать три наиболее значимые, с их точки зрения, задачи. Стоит отметить, что многие педагоги не смогли выбрать только три задачи, а называли целый комплекс. В качестве основных задач в ответах отмечались:

✓ формирование у детей ценностей здорового образа жизни, развитие социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирование предпосылок учебной деятельности (65,7 %);

✓ охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (62,7 %);

✓ обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства (62,1 %).

Эти три позиции заняли первые места в рейтинге (разница в % незначительна). Тревожным, на наш взгляд, стал следующий факт: лишь 3 % педагогов отметили реализацию в образовательном процессе духовно-нравственных и социокультурных ценностей как особо важную за-

дачу. Это вызывает беспокойство по двум причинам.

Во-первых, сравнивая результаты ответов на подобный вопрос, который мы задавали год назад, констатируем, что в прошлом году педагоги ДОО отмечали нравственное развитие детей (66 %) и интеллектуальное развитие (65 %) как самые приоритетные направления в деятельности. Мнение педагогов полностью разделили и родители: интеллектуальное развитие выделили почти три четверти опрошенных (72 %), нравственное развитие — более половины (59 %).

Во-вторых, сегодня Россия переживает один из непростых исторических моментов. С одной стороны, отмечаются духовно-нравственный кризис, потеря традиционных нравственных ценностей. По словам Г. Г. Григорьевой, «деформация нравственных идеалов, кризис системы ценностей в современном обществе, стихийно складывающееся понимание свободы как вседозволенности, а разумного контроля как цензуры, некритичное заимствование зарубежного опыта и ценностей, не соответствующих менталитету российского народа, и, как следствие, возникновение в обществе феномена бездуховности — все это факторы, усиливающие актуальность проблемы» [1]. С другой стороны — небывалый подъем патриотизма, который является отражением перемен, произошедших в общественном сознании и государственной политике. Все отчетливее в обществе проявляется стремление передать подрастающему поколению культуру духовно-нравственной жизни, систему нравственных ценностей как одного из условий сохранения и развития человека, общества, страны. В этой ситуации «...образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, укреплении социальной солидарности, повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражда-

Все отчетливее в обществе проявляется стремление передать подрастающему поколению культуру духовно-нравственной жизни, систему нравственных ценностей как одного из условий сохранения и развития человека, общества, страны.

нам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [3]. Однако современные педагоги ДОО фактически снимают с себя эту задачу.

При этом, отвечая на вопрос: «Работа в каких образовательных областях вызывает у вас затруднения?», 60 % респондентов отметили, что у них нет затруднений, а те, кто их испытывают, назвали наиболее затруднительными познавательную и социально-коммуникативную образовательные области. Это должно быть учтено при курсовом и внутрикорпоративном повышении квалификации воспитателей ДОО. В связи с этим мы считаем, что задачу духовно-нравствен-

ного воспитания сегодня необходимо осмыслить как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны и привлечь внимание современных дошкольных педагогов к ее реализации. Ответ на следующий вопрос убеждает в наличии у воспитателей потенциала для решения этой задачи.

Для оценки качества педагогической деятельности и образовательных условий в контексте введения ФГОС ДОО проанализируем ответы на вопрос: «Как вы думаете, что сегодня прежде всего должен дать детям детский сад?» Этот вопрос в одинаковой формулировке задавался обеим группам респондентов.

**Что сегодня должен дать детям детский сад**

Цель	Воспитатели (в %)	Родители (в %)
Научить быть в коллективе, общаться с детьми	89,3	84,4
Сохранить и укрепить здоровье	80,5	62,3
Помочь в развитии способностей	75,7	57,5
Помочь родителям в уходе, оздоровлении и воспитании ребенка	59,2	44,3
Научить навыкам самообслуживания	52,7	46,7
Научить правилам поведения	50,3	49,1
Подготовить к школе	46,2	74,3
Другое	2,4	1,2

Как видно из таблицы, «научить ребенка быть в коллективе, общаться с детьми» и воспитатели, и родители выделяют в качестве приоритетной цели ДОО, а ведь это одна из задач нравственного воспитания. Однако в дальнейшем мнения респондентов расходятся. Воспитатели на второе место ставят «сохранение и укрепление здоровья» (80,5 %), на третье — «помощь в развитии способностей» (75,7 %). Для родителей также важны сохранение и укрепление здоровья (62,3 %), однако подготовку к школе 74,3 % родителей считают более важной задачей. При этом лишь 46,2 % воспитателей выделяют подготовку к школе как значимое направление.

Анализируя качество условий организации образовательного процесса, следу-

ет остановиться на позитивных изменениях, произошедших за последнее время в ДОО, о которых говорят педагоги и родители. Прежде всего педагоги отмечают повышение квалификации кадров (85,6 %), повышение качества воспитательно-образовательной работы (81 %), улучшение материально-технической базы (59 %), и увеличение количества дошкольников — участников различных конкурсов (49 %). Родители также на первое место ставят улучшение качества воспитательно-образовательной работы (48,5 %), далее следуют улучшение материально-технической базы (41,3 %) и увеличение количества услуг дополнительного образования (29,3 %). Однако количество родителей, отметивших позитивные изменения в детском саду, значительно мень-

ше, чем количество воспитателей, отвечавших на те же вопросы. Вероятно, это объясняется тем, что 21 % родителей не владеют информацией о позитивных изменениях в своем детском саду.

Оценивая качество работы детского сада, 77 % родителей отметили положительный вклад своего ДОО в здоровье детей, заботу о правильном питании, хорошей организации прогулок, отсутствие перегрузки. 19 % родителей сказали, что их дети реже болеют, когда посещают детский сад, а 63 % родителей отметили, что посещение детского сада не отражается на здоровье ребенка. 74 % родите-

лей отмечают, что в целом детский сад отвечает их запросам и ожиданиям. Родители высоко оценивают престиж своего детского сада, 93 % из них посоветовали бы его своим знакомым.

Таким образом, анализируя социально-педагогическую ситуацию в образовательном пространстве ДОО, через оценку удовлетворенности родителей и педагогических работников ДОО удалось получить объективную картину качества педагогической деятельности и качества организации образовательного процесса в ДОО в условиях введения ФГОС ДО.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Григорьева, Г. Г. Духовно-нравственное воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Г. Г. Григорьева // II Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» // URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=18748>.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М.: Просвещение, 2011.
3. Липский, И. А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление / И. А. Липский // Научные труды Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания. — Т. I. — М., 2004. — С. 39—47.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М., 1984.
5. Трифонова, С. А. Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения: дис. ... канд. психол. наук / С. А. Трифонова. — Ярославль, 1999.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1115.
7. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Учитель и родитель: психолого-педагогические аспекты образовательного партнерства: Методическое пособие для педагогов / Авт.-сост.: И. И. Бондарева, Т. А. Рунова. 111 с.**

В пособии раскрываются особенности сотрудничества педагогов и родителей, представлены различные методы и приемы организации учебного взаимодействия, комплекс диагностических методик и практик по установлению необходимого уровня развития учебного сотрудничества.

Пособие адресовано учителям начальной школы, классным руководителям, студентам педагогических вузов и колледжей, а также тем, кто заинтересован в эффективном взаимодействии в образовательном процессе.

## РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



В. Ю. ЕРЕМИНА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент,  
заведующая лабораторией  
социально-педагогических  
измерений в образовании  
НИРО  
[eremina@niro.nnov.ru](mailto:eremina@niro.nnov.ru)



О. А. САФОНОВА,  
доктор педагогических  
наук, профессор,  
главный научный  
сотрудник лаборатории  
социально-педагогических  
измерений в образовании  
НИРО  
[oa.safonova@mail.ru](mailto:oa.safonova@mail.ru)



Г. А. ШИЛОВА,  
кандидат педагогических  
наук, ведущий научный  
сотрудник лаборатории  
социально-педагогических  
измерений в образовании  
НИРО  
[schilova.galina2011@yandex.ru](mailto:schilova.galina2011@yandex.ru)

В статье представлены аналитические материалы по апробации региональной оценочной технологии, раскрывающие ее цель и задачи, процесс и результаты, итоговые выводы.

The article presents the analysis on the regional evaluation testing technology, revealing its purpose and goals, process and results, final conclusions.

**Ключевые слова:** *стратегия оценки, функции оценки, качество оценочных показателей, ранжирование и тип ДОО в зависимости от качества образования, сопоставительный анализ результатов анкетирования родителей, факторы качества деятельности ДОО*

**Key words:** *evaluation strategy, evaluation functions, the quality of performance indicators, ranking and type of children's educational organization, depending on the quality of education, comparative analysis of the results of the survey of parents, factors of quality of activities of children's educational organization*

**Ф**едеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» введена независимая оценка качества образования (статья 95). Особая значимость данной процедуры в развитии образовательной системы,

обеспечении ее открытости и прозрачности для потребителей, повышении конкурентоспособности организаций, осуществляющих образовательную деятельность на российском и международном рынках, обусловила острую необходимость раз-

работки и внедрения технологии независимой оценки качества образования как на федеральном, так и на региональном уровнях. Для исполнения требований Федерального закона и других нормативно-правовых документов [1; 4; 9] в лаборатории социально-педагогических измерений в образовании Нижегородского института развития образования (НИРО) разработана технология независимой оценки качества дошкольного образования. Для того чтобы данная технология могла быть успешно внедрена в массовую практику государственно-общественного управления дошкольными образовательными организациями, возникла необходимость ее апробации.

В ходе апробации ставились следующие задачи:

✓ применить технологию независимой оценки качества дошкольного образования (далее НОКДО) в условиях муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений (МБДОУ) — участников апробации;

✓ в процессе и по результатам применения технологии:

— экспериментально подтвердить обоснованность выбранных методологических подходов к измерению и оценке качества дошкольного образования;

— проверить качество сформированного набора оценочных показателей и источников получения информации;

— выявить результативность методики сбора, обработки данных и анализа показателей, в том числе с использованием электронных ресурсов;

— подтвердить корректность предложенной типологии ДОО в аспекте обеспечения качества образования;

— выявить применимость технологии в МБДОУ разных условий функционирования.

Апробация проходила в три этапа: организационный, оценочно-измерительный, результативный.

На *организационном (первом) этапе* по согласованию с органами исполнительной власти, осуществляющими управление в сфере образования, были определены дошкольные образовательные организации — участницы апробации.

Технология оценки качества дошкольного образования была применена в девяти МБДОУ Нижегородской области.

В апробации участвовали МБДОУ разной мощности (от 6 до 12 возрастных групп), разной направленности групп (общеразвивающей, компенсирующей, оздоровительной, комбинированной) [6], разного территориального расположения (Нижний Новгород, Дзержинск Нижегородской области, Богородский муниципальный район Нижегородской области, в котором одно из двух МБДОУ, участвующих в апробации, — сельский детский сад). Такое разнообразие МБДОУ было принципиально важным для выявления степени применимости технологии в массовой практике управления дошкольным образованием.

На этом же этапе было проведено совещание с руководителями, заместителями руководителей, старшими воспитателями МБДОУ, в рамках которого была раскрыта суть технологии, обсуждены содержательные и процедурные вопросы, представлен график выезда экспертов в МБДОУ.

На *оценочно-измерительном (втором) этапе* была выполнена процедура измерения и оценки качества образования в МБДОУ, для чего разработаны и применены информационные карты:

✓ информационная карта качества основной образовательной программы (ООП) МБДОУ;

✓ информационная карта качества условий реализации ООП МБДОУ;

✓ информационная карта качества результатов деятельности МБДОУ.

Сначала эксперты тщательно изучали сайт каждого МБДОУ, собирали с него максимально возможный объем информации [5].

Технология оценки качества дошкольного образования была применена в девяти МБДОУ Нижегородской области.

Затем осуществлялся выход эксперта в МБДОУ, временные рамки которого ограничивались одним рабочим днем. Эксперт оценивал ООП, условия реализации ООП, результаты деятельности МБДОУ. Вся необходимая для этого информация просматривалась совместно с административно-педагогической группой учреждения, включая информацию, представленную на сайте, а также материалы самооценки психолого-педагогических условий МБДОУ. Оценочные значения каждого показателя заносились в информационные карты.

На этом же этапе эксперты проводили анкетный опрос родителей детей двух возрастных групп: дети, которые завершают пребывание в МБДОУ (подготовительной и средней), и дети, которые еще значительное время будут посещать МБДОУ. В процессе анкетирования было важно установить полноту состава вопросов анкет с точки зрения родителей, корректность их формулировок в аспекте доступности восприятию респондентов, независимо от их образования, социального положения, места проживания, продолжительности посещения ребенком детского сада.

Анкетирование родителей остальных групп (за исключением родителей детей групп раннего возраста, так как они не участвовали в анкетировании, поскольку время пребывания их детей в детском саду недостаточно для формирования у них целостного представления о его деятельности) проводил административно-педагогический состав МБДОУ. Данные по результатам анкетирования предоставлялись экспертам в электронном виде.

Затем эксперты с помощью электронной программы SPSS 13.0 обрабатывали все полученные материалы и в результате получали общие данные по удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг в МБДОУ, а также линейное распределение данных по всем вопросам анкеты.

В рамках второго этапа эксперты фиксировали «находки» в деятельности

каждого МБДОУ, которые являлись наиболее эффективными для достижения качества образования, с целью последующего создания информационного банка «Качество дошкольного образования» и определения платформ для проведения семинаров, курсов повышения квалификации по проблеме «Квалитология дошкольного образования» [7; 8].

В ходе *результативного (третьего) этапа* на основе сопоставления данных экспертной оценки качества ООП, условий реализации ООП, результатов деятельности МБДОУ, а также мнения потребителей образовательных услуг условно определялся тип организации в зависимости от качества образования [2].

Применительно к дошкольному образованию в авторской версии представлено пятнадцать типов ДОО: «Эффективная ДОО», «ДОО недостаточного имиджа», «ДОО невысокой результативности и имиджа», «ДОО нереализованных проектов», «Успешная ДОО», «Перспективная ДОО», «ДОО завышенного имиджа», «Результативная ДОО», «ДОО ограниченных условий образовательной деятельности», «ДОО качественных условий образовательной деятельности», «ДОО недостаточной результативности», «ДОО ограниченных условий образовательной деятельности и имиджа», «ДОО качественных условий образовательной деятельности и высокой результативности», «ДОО качественных условий образовательной деятельности и высокого имиджа», «Неэффективная ДОО».

Далее, исходя из результатов оценки, составлялось аналитическое заключение по каждой организации, содержащее достижения и проблемы в деятельности МБДОУ, особо выделялись факторы эффективной работы. Эти материалы призваны содействовать принятию управленческих решений, направленных на стабилизацию, развитие или коррекцию дея-

Исходя из результатов оценки, составлялось аналитическое заключение по каждой организации, содержащее достижения и проблемы в деятельности МБДОУ, особо выделялись факторы эффективной работы.



тельности МБДОУ, обеспечение мотивации сотрудников на совершенствование образовательного процесса в целях повышения качества образования. Таким образом, результаты оценки помогают акцентировать внимание руководителя на непрерывной реализации таких важных специфических функций оценки, как стимулирующей, стабилизирующей, коррекционной и прагматической.

По завершении работы экспертов па-

кет оценочной информации, содержащий аналитические материалы, информационные карты, результаты анкетного опроса родителей, направлялся в каждое МБДОУ.

На заключительном этапе проводился сравнительный анализ качества образования всех МБДОУ, участвующих в апробации, выстраивались ранжирование и рейтинги.

Результаты независимой оценки качества образования в МБДОУ представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Ранжирование и тип МБДОУ в зависимости от качества образования по результатам оценки

Район	Качество ООП (%)	Качество условий реализации ООП (%)	Качество результатов деятельности (%)	Мнение потребителя (%)	Тип МБДОУ в аспекте качества образования
Советский район	100	96,7	100	100	«Эффективная ДОО»
Сормовский район	100	95	100	100	«Эффективная ДОО»
Нижегородский район	100	96,7	100	96,3	«Эффективная ДОО»
Богородск	88	93,4	100	96,3	«Эффективная ДОО»
Богородский район	93,8	86,2	100	96,3	«Эффективная ДОО»
Дзержинск (1)	100	96,7	100	88,9	«Эффективная ДОО»
Дзержинск (2)	93,3	91,7	88,9	81,5	«Эффективная ДОО»
Дзержинск (3)	100	93,3	100	55,6	«ДОО недостаточного имиджа»
Дзержинск (4)	100	90	77,8	55,6	«ДОО невысокой результативности и имиджа»

Как видно из таблицы, подавляющее большинство МБДОУ (семь) отнесены к типу «Эффективная ДОО» с незначительным разбросом числовых значений по каждому оценочному показателю, что, на наш взгляд, обусловлено участием в апробации лучших МБДОУ, рекомендованных органами управления образованием города и области.

На основе полученных числовых значений удовлетворенности потребителей ниже пороговых значений одно МБДОУ отнесено к типу «ДОО недостаточного имиджа» (качественный показатель находится в интервале от 80 до 100 %). Еще одно МБДОУ отнесено к типу «ДОО невысокой результативности и имиджа».

Анализ анкетирования показал, что в двух последних МБДОУ на значительное количество вопросов родители поставили 2 балла — «затрудняюсь ответить», что свидетельствует о недостаточной информированности родительской общественности.

Обращают на себя внимание некоторые показатели информационных карт в этих МБДОУ. Так, в МБДОУ Дзержинск (3) по оценке ООП и результатам деятельности учреждения получены максимальные значения, а по условиям реализации ООП — значение, близкое к максимальному. В МБДОУ Дзержинск (4) по оценке ООП получено максимальное значение; по условиям реализации ООП —

значение, близкое к максимальному; по результатам деятельности организации — близкое к пороговому значению. Эти данные, безусловно, свидетельствуют о том, что названные организации работают в контексте государственных требований к образованию детей и демонстрируют высокий уровень деятельности, но слабо информируют о ней родителей.

В целом данные родительского опроса показывают высокую оценку образовательной деятельности во всех МБДОУ, участвовавших в апробации. Особенно наглядными в этом отношении являются результаты опроса по показателю «Хотели бы вы перевести ребенка в другой детский сад» (см. таблицу 2). Согласно данным таблицы 2, подавляющее большинство родителей не хотят менять для своего ребенка МБДОУ, что свидетельствует об удовлетворенности в целом работой детских садов родительской общности.

Поскольку вопросы анкеты затрагива-

Таблица 2

**Количество родителей, желающих перевести ребенка в другой детский сад**

Район	Оценочные значения (%)
Нижегородский район	1,8
Советский район	2,0
Сормовский район	2,1
Богородск	2,3
Богородский район	4,8
Дзержинск (1)	4,9
Дзержинск (2)	5,3
Дзержинск (3)	8,2
Дзержинск (4)	18,4

ют крайне значимые для родителей аспекты деятельности МБДОУ, то рассчитывать на максимально высокие оценки не приходится. Однако в трех организациях обнаружена 100 % удовлетворенность родителей отдельными аспектами деятельности детских садов (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Максимальная (100 %) удовлетворенность потребителей качеством услуг в МБДОУ**

№	Оценочные показатели	Район
1	Интересная, насыщенная жизнь детей	Нижегородский
2	Наличие игрового, спортивного и оздоровительного оборудования	Нижегородский
3	Доброжелательное отношение воспитателя к детям	Советский
4	Удобный для родителей режим пребывания детей в детском саду	Советский
5	Разнообразное меню питания детей	Богородский
6	Высокая профессиональная культура заведующего	Богородский

В целом достижение таких высоких результатов деятельности МБДОУ, участвующих в апробации, могли обусловить следующие факторы.

✓ Профессиональная компетентность руководителей и педагогов, которую отметили как эксперты, так и родители воспитанников МБДОУ.

Профессиональную культуру руководителей МБДОУ родители оценили достаточно высоко — от 86 до 100 %.

Высокие оценки заслужили и воспитатели, профессиональная квалификация которых родителями воспитанников МБДОУ была оценена в диапазоне от 91 до 100 %.

✓ Реализация руководителями МБДОУ современных типов управления: менеджериального управления, адаптивного управления, управляемого инновационного развития.

✓ Создание климата сотрудничества,

организация командной работы коллективов организаций при переходе МБДОУ на ФГОС дошкольного образования.

✓ Высокий уровень организационной культуры организаций, проявляющийся в современном дизайне помещений детских садов, их оборудовании по нормативным требованиям, стиле взаимоотношений между сотрудниками, коллективом МБДОУ и родителями воспитанников, традициях МБДОУ, ориентированности на освоение и внедрение новшеств.

✓ Направленность на непрерывное повышение квалификации, в том числе по проблемам внедрения ФГОС дошкольного образования, как самого руководителя, так и педагогов.

✓ Грамотное выстраивание руководителями сетевого взаимодействия МБДОУ, что существенно усиливает оздоровительную и развивающую направленность образовательного процесса, способствует улучшению финансовых условий детского сада.

✓ Системная организация работы с родителями, которая значительно повышает педагогическую грамотность родителей, их включенность в проблемы детского сада, способствует созданию пространственной предметно-развивающей среды как в помещении детского сада, так и на его территории, что, безусловно, усиливает развивающий потенциал образовательного процесса.

✓ Компетентная организация методической работы с педагогами.

В процессе апробации была подтверждена обоснованность применения социологического, системного, квалиметрического подходов к разработке технологии НОКДО.

Апробация технологии НОКДО в дошкольной практике помогла решить поставленные задачи и сделать выводы принципиального характера.

✓ В процессе апробации была подтверждена обоснованность применения социологического, системного, квалиметрического подходов к разработке технологии НОКДО.

Опора на названные подходы позволила:

— определить *общую стратегию проведения оценки*, представленную как совокупность взаимосвязанных, последовательно выполняемых действий (шагов): *первый шаг* — установление соответствия образовательной деятельности ДОО федеральным требованиям; *второй шаг* — оценка удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг, предоставляемых ДОО; *третий шаг* — рассмотрение первых двух шагов во взаимосвязи; *четвертый шаг* — определение типа ДОО в зависимости от качества образования; *пятый шаг* — принятие грамотных управленческих решений по результатам оценки;

— сконструировать *технология как оценочную систему*, основанную на взаимодействии субъектов оценки, взаимосвязи оценочных объектов, показателей, процедур и форм представления результатов, что позволяет провести комплексную, объективную оценку качества образования в ДОО;

— придать разработанной технологии направленность на реализацию взаимосвязанных функций — оценочно-измерительной, стабилизирующей, стимулирующей, коррекционной, прогностической, экспертно-селекционной, прагматической, которые должны обеспечить качество образования [8].

Реализация названных функций способствует переходу в оценке от методологии контроля качества к методологии управления качеством дошкольного образования [3].

✓ Качество сформированного набора оценочных показателей доказано экспериментальным путем.

Установлено, что используемый набор показателей оптимален с точки зрения состава. В *количественном аспекте* используется не слишком большое число показателей, исключается их дублирование, что значительно сужает временные рамки оценки. В *содержательном аспек-*

те показатели позволяют собрать полную, объективную информацию о качестве образования в ДОО, что повышает результативность оценки.

Выявлена корректность показателей в *семантическом аспекте*: формулировки показателей исключают двусмысленность их толкования, что весьма важно для соблюдения объективности оценки.

Использование существующей источниковой базы оценки с целью анализа показателей оказалось достаточным для сбора разносторонней и объективной информации о качестве образования.

В результате эксперимента была доказана *корректность формулировок вопросов* в анкете для родителей. Из 1432 респондентов только пять сделали замечания по набору вопросов анкеты.

✓ Апробация показала эффективность методики сбора, обработки данных и анализа показателей.

Выявлена целесообразность использования таких методов оценки, как анализ документации, наблюдение экспертов, экспертная оценка, самооценка ДОО психолого-педагогических условий реализации ООП, анкетирование родителей. Перечисленные методы измерения органично включены в деятельность ДОО, традиционно применяются в ней, что важно для валидизации оценочной процедуры.

Предложенная *двухбалльная оценочная шкала* коррелирует с заданными формулировками показателей, которые требуют категоричного ответа («соответствует» или «не соответствует в полном объеме») и исключают промежуточные варианты типа «не полностью соответствует». Соотносимость оценочных шкал с изме-

ряемыми показателями является одним из важных требований квалиметрии.

Продуктивность оценки повышалась, когда использовался электронный статисти-

ческий пакет для социологов и психологов SPSS 13.0, который позволил унифицировать процедуру обработки данных родительского опроса, получить как целостную картину, отражающую мнение родителей о качестве образования в ДОО, так и совокупные данные по каждой переменной.

Экспериментальная апробация показала также необходимость разработки электронной платформы для обработки данных соответствия деятельности ДОО нормативным требованиям.

✓ В процессе апробации была подтверждена корректность разработанной авторской типологии ДОО в зависимости от качества образования.

✓ Использование технологии независимой оценки качества образования в МБДОУ различных условий функционирования показало ее универсальность и возможность применения в массовой практике управления дошкольным образованием.

Итак, в ответ на государственные требования, поставившие задачу разработки независимой оценки качества образования, в Нижегородском институте развития образования создана и успешно апробирована технология НОКО в дошкольных образовательных организациях.

В результате эксперимента была доказана корректность формулировок вопросов в анкете для родителей. Из 1432 респондентов только пять сделали замечания по набору вопросов анкеты.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013—2020 годы» / утв. Постановлением Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р.
2. *Еремينا, В. Ю.* Формирование региональной модели оценки качества образования / В. Ю. Еремينا, М. С. Гришина // Журнал руководителя управления образованием. — 2013. — № 8. — С. 22—28.
3. Концепция и план мероприятий общероссийской системы оценки качества общего образования (ОСОКО) на 2014—2016 годы (Проект для обсуждения 2.1 от 25.10.2013).

4. Постановление Правительства РФ от 30.03.2013 № 286 «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги».

5. Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети “Интернет” и обновления информации об образовательной организации».

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования».

7. Сафонова, О. А. Квалитологическое образование будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения / О. А. Сафонова, Г. А. Шилова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 62—67.

8. Сафонова, О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. А. Сафонова. — М. : Академия, 2011.

9. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».



### СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. МАЙЕР,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики начального  
и дошкольного образования  
Московского государственного областного  
гуманитарного института (Орехово-Зуево)  
*m000r@yandex.ru*

В статье раскрываются особенности стандартизации современного дошкольного образования с позиций основных подходов в дошкольном образовании и специфики образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Определены позиции развивающего образования на основе представления развития как системного феномена и сопровождения как комплексной технологии во взаимодействии педагога с детьми.

In article reveals the specific of preschool education standardization is exposed due to main approaches in the education of children and specific character of educational activities. Positions of the developmental education are systematized on a base of development as a system phenomenon and educational support as a complex technology of interaction between pedagogue and child.

**Ключевые слова:** *дошкольное образование, федеральный государственный образовательный стандарт, социализация, индивидуализация, разнообразие детства*

**Key words:** *preschool education, federal state educational standard, socialization, individualization, the uniqueness of childhood*

Осмысление современных реалий дошкольного образования позволяет констатировать начало его новейшей истории. В слове «история» отражаются предпосылки, источники и достижения предыдущей эпохи становления дошкольного образования, а в определении «новейшая» присутствуют тенденции и перспективы развития дошкольного образования. Именно на пересечении «вчера — сегодня — завтра» как пространственно-временных, так и содержательно-сущностных черт дошкольного образования формируется понимание пути пройденного и предстоящего как непрерывной и закономерной траектории движения.

Постараемся обозначить факторы, лежащие в основе развития дошкольного образования на современном этапе.

Под стратегией развития дошкольного образования мы будем понимать реализацию системных изменений во взаимосвязи пространств *возможностей дошкольного образования* (обязанностей педагогических кадров), *интересов родителей* (выражающих социальные ожидания и заказ общества) и *потребностей ребенка*. Идеология стандарта дошкольного образования во многом реализует стратегию развития дошкольного образования, поскольку стандартизация дошкольного образования призвана обеспечить позитивную социализацию ребенка, индивидуализацию его развития, сохранение разнообразия и уникальности детства. В этой связи дошкольное образование следует рассматривать как механизм социализации ребенка при условии понимания содержания и сущности образовательной работы с детьми как особого пространства развития детства.

На примере траекторий развития детства мы покажем сущность развивающей образовательной деятельности и подойдем к вопросу о механизмах реализации стратегии дошкольного образования на практике.

Смысл и назначение эпохи детства могут быть раскрыты только в гуманитарном подходе, интерпретирующем гуманистические установки по отношению к миру детства. Слагаемыми такого подхода являются принципы, методы исследования и описания результатов, а также качественная интерпретация полученных данных. Такой подход утверждает:

- ✓ единство и взаимосвязь биологических, психологических, социальных характеристик детства;
- ✓ выделение его специфики как по отношению к миру взрослых, так и по отношению к самому себе;
- ✓ определение механизмов и закономерностей развития ребенка на различных этапах социализации;
- ✓ системное представление результатов развитого детства [2].

Ниже мы представляем три ипостаси детства, которые отражают отношение общества к ребенку и позиции детства в обществе. Обозначенные ипостаси раскрыты по следующим основаниям:

- ✓ содержание развития с точки зрения преобладающей формы жизнепроявления;
- ✓ доминирующие факторы становления и раскрытия сущностных сил ребенка;
- ✓ базис сопровождения развития ребенка;
- ✓ особенности развития и его результаты.

*Первая (исходная)* ипостась связана с развитием детства как биологической формы существования человека, так называемое «адаптивное детство». Для данного этапа характерно существование нерасчлененного детства (не дифференцированного по этапам, стадиям, фазам, уровням и т. д.).

Смысл и назначение эпохи детства могут быть раскрыты только в гуманитарном подходе, интерпретирующем гуманистические установки по отношению к миру детства.



Таблица 1

## Адаптивное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Биогенез (жизнетворчество)	Биологическая форма существования человека	Опека и присмотр, призрение и попечительство	Иницируются внешней (природной) средой	Адаптивное детство

Детство в данной эпохе симбиотично — это первоначальная форма взрослости. Окончание эпохи символизируется инициацией — посвящением во взрослую жизнь. Как правило, установленные рамки окончания детства условны и не соотносятся с самим ребенком.

*Вторая* (переходная) ипостась связана с развитием детства как социальной формы существования человека, это так называемое «интегрированное детство». Речь идет о создании особого пространства социализации детства, которое сопровождается интеграцией наук, созда-

нием целостной картины мира детства. Вторая эпоха в эволюции детства связана с выделением детей в особую категорию, по признаку ограниченности участия во взрослой жизни. Именно институционализация специальных учреждений детства (образовательных, воспитательных) свидетельствует об изменении отношения общества к детям. Детство не становится самостоятельным периодом и объектом исследования, а выделяется обществом как этап «до взрослости», требующий приложения специальных усилий, чтобы обеспечить взрослую жизнь.

Таблица 2

## Интегрированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Социогенез (социотворчество)	Социальная	Обеспечение и помощь	Иницируются обществом	Интегрированное детство

*Третья* эпоха детства связана со спецификой возрастного развития ребенка и с особым местом детей в культуре народа. Она характеризуется индивидуализа-

цией детства как по признакам дифференциации наук, так и по особому статусу детства в жизни человека и в культуре человечества.

Таблица 3

## Индивидуализированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития	Результат
Культурогенез (культуротворчество)	Культурная	Сопровождение, фасилитация	Иницируются личностью	Индивидуализированное детство

Здесь впервые систематизируются сведения о детстве как особом этапе и периоде развития человека, имеющем свои законы и достижения в развитии. Основанные институты сопровождения специализируются и позволяют достичь

индивидуальных и неповторимых результатов развития.

Таким образом, на пути к системогенезу детства мы видим три эпохи детства и три его ипостаси. Их выделение связано, во-первых, с ролью детей во

взрослой жизни (отношением взрослых к детям) и, во-вторых, с ролью взрослых в детской жизни (отношением детей ко взрослым). Поэтому социализация обеспечивает единство *траекторий развития ребенка* — линии естественного развития поведения, тесно связанной с процессами общеорганического роста и созревания ребенка, и линии культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения (Л. С. Выготский).

Если эволюция моделей детства связана в первую очередь с содержанием развития и доминирующими формами его реализации, то практика дошкольного образования во многом созвучна представленным моделям: в первом случае (адаптивное детство) она направлена на обеспечение стабильного развития, во втором (интегрированное детство) — на развитие всех детей, в третьем (индивидуализированное детство) — на развитие каждого ребенка как уникальной и неповторимой личности.

В связи с этим мы подходим к необходимости осмысления и реализации комплексной технологии сопровождения развития ребенка в образовании, которая базировалась бы и на понимании содержания развития, и на включении всех субъектов взаимодействия в развивающую деятельность, и на получении результата как качественно нового уровня развития всех субъектов дошкольного образования (детей, педагогов, родителей).

Осмысление такой технологии педагогом и реализация обозначенной выше стратегии на практике определяется поиском ответов на следующие вопросы.

✓ Перечислите:

- потребности ребенка;
- ведущие виды деятельности;
- специфические виды детской деятельности;
- показатели успешности ребенка.

✓ Определите:

- возможности педагога;

- особенности образовательной деятельности педагога;

- преобладающие технологии образовательной деятельности;

- показатели успешности педагога.

✓ Раскройте:

- интересы родителя;

- особенности воспитательной системы семьи;

- отличительные особенности семейного воспитания (от других социальных институтов);

- показатели успешности родителя.

Следовательно, механизмом развития дошкольного образования выступают взаимодействия его субъектов (прежде всего, родителей и педагогов) в логике определенных действий и этапов:

- ✓ диспозиция (осознание своей роли и позиции по отношению к ребенку, дошкольному образованию, требованиям ФГОС ДО);

- ✓ позиционирование (соотнесение собственных ролей и позиций в контексте взаимодействия основных субъектов дошкольного образования в системе «дети — родители — педагоги»);

- ✓ планирование совместных действий (согласование позиций и ролей, формирование общего видения стратегии изменений в контексте ФГОС ДО);

- ✓ реализация плана (выработка тактики и реализация совместных действий в рамках общего плана работы);

- ✓ экспертиза и независимая оценка качества (верификация получаемых промежуточных и итоговых результатов совместной деятельности, формирование ситуации успеха путем предъявления полученных результатов на общественное обсуждение).

В этой связи развитие дошкольного образования определяется успешностью продвижения педагогов и родителей по перечисленным траекториям и достижением результатов на каждом из этапов

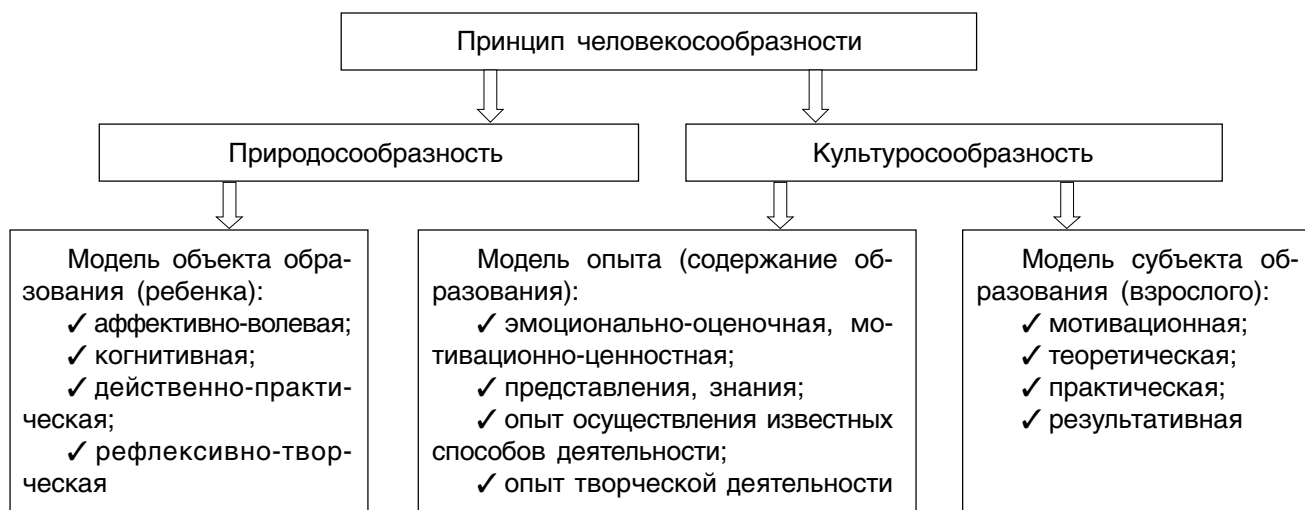
Механизмом развития дошкольного образования выступают взаимодействия его субъектов (прежде всего, родителей и педагогов) в логике определенных действий и этапов.

работы в процессе образовательной деятельности с детьми.

Ниже мы представляем способы взаимосвязанной деятельности педагога и ро-

дителей с детьми по освоению содержания дошкольного образования как технологический базис организации образовательной деятельности [3].

### Реализации принципа человекообразности в дошкольном образовании



Представленная модель выступает своеобразной доктриной дошкольного образования, что предполагает соблюдение как минимум трех условий:

✓ разностороннее и целостное развитие ребенка достижимо при условии сформированности основных компонентов в указанной логике и последовательности — аффективно-волевого, когнитивного, действенно-практического, рефлексивно-творческого;

✓ профессиональная компетентность педагога предполагает наличие четырех компонентов в структуре, взаимосвязанных следующим образом: мотивационная готовность, теоретическая, практическая и результативная готовность;

✓ эффективность взаимодействия субъектов дошкольного образования обеспечена полноценным содержанием образо-

вания, репрезентирующим основные компоненты социокультурного опыта (И. Я. Лернер): эмоционально-оценочный и мотивационно-ценностный, представления и знания, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности [6].

Таким образом, определяя новейшую историю дошкольного образования как этап осмысления стратегии развивающего и развитого детства (В. Т. Кудрявцев) с доминантой позитивной социализации и индивидуализации ребенка, на практике мы подходим к необходимости разработки комплексной технологии, обеспечивающей разностороннее и целостное развитие личности ребенка в условиях взаимодействия со взрослыми в процессе освоения содержания социокультурного опыта.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Выготский, Л. С.* Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский // Вестник Московского университета. — Сер. 14 «Психология». — 1991. — № 4. — С. 5—18.

2. Генезис детства : коллективная монография / А. А. Майер, О. И. Давыдова, Л. И. Шварко. — М. : Сфера, 2011. — 294 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.
4. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 7. — С. 65—72.
5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М. : Педагогика, 1981. — 186 с.
6. Майер, А. А. Интеграция основных компонентов дошкольного образования: практикум / А. А. Майер. — М. : Сфера, 2013. — 128 с.

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОИСКАХ ПУТИ РАЗВИТИЯ: МЕЖДУ АВТОРИТАРНОЙ И ЛИБЕРАЛЬНОЙ СИСТЕМАМИ



Н. А. ВЕРШИНИНА,  
доктор педагогических наук,  
доцент, профессор кафедры  
дошкольного образования СПбАППО  
(Санкт-Петербург)  
*wernadya@mail.ru*



Е. В. ПИСКУНОВА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики РГПУ  
им. А. И. Герцена, директор НИИ  
непрерывного педагогического  
образования РГПУ им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург)  
*I\_piskunova@mail.ru*

В статье рассматриваются проявления авторитарной и либеральной моделей дошкольного образования на материалах Китая и Норвегии, устанавливается соответствие между философскими основаниями и их проявлениями в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

In the article the manifestations of the authoritarian and liberal models of preschool education are revealed on the materials of two national cases — China and Norway. The authors determine the correspondence between the philosophical foundations and their manifestations in the educational process of the preschool educational institutions.

**Ключевые слова:** национальная система образования, дошкольное образование, авторитарная модель, либеральная модель

**Key words:** national system of education, preschool education, authoritarian model, liberal model

Современная социокультурная ситуация характеризуется процессами глобализации, которые проникают во все сферы жизни человека, общества, включая образование. При этом в сфере образования осуществляются процессы активного знакомства с зарубежным опытом, попытки применения опыта других стран в модернизации собственной системы образования. В связи с этим национальные системы образования часто обнаруживают острые противоречия: на правительственном уровне принимаются решения об изменениях в системах образования, которые связаны с диагностикой проявлений общих тенденций развития образования в мире, но они не всегда находят понимание и, соответственно, желание действовать в новых рамках со стороны непосредственных исполнителей реформ — педагогов.

В то же время изучение опыта зарубежных стран сегодня приобретает особое значение, так как содействует решению проблем в собственной стране, стимулирует осмысление изменений национальных систем образования. При этом чрезвычайно важным является понимание того, что в мировом образовательном пространстве сталкиваются абсолютно разные модели образования, основанные на разных культурно-исторических традициях, разных философских концепциях развития человека, формирования и развития знания, которые совершенно по-разному спроецировались на существующие и развивающиеся педагогические системы. Именно поэтому они столь различны

и часто уникальны в концептуальных основаниях и своих проявлениях.

Наиболее ярко такие различия проявляются между так называемой *авторитарной* и *либеральной* моделями образования. Охарактеризуем проявления парадигм авторитаризма и либерализма в дошкольном образовании на материалах национальных систем дошкольного образования Китая и Норвегии как достаточно ярких представителей той и другой философии образования.

*Авторитарная педагогика* (педагогика авторитета), основанная на уважении, доверии и даже любви воспитанника к педагогу, признании его нравственно-интеллектуального превосходства [1], может быть проиллюстрирована на материалах дошкольного образования в Китайской Народной Республике. Как и во многих странах, дошкольное образование в Китае не является обязательным. Следует отметить, что в настоящее время в соответствии с Законом КНР «Об обязательном образовании» в стране вводится обязательное шестилетнее начальное образование. Соответственно, проблема всеобщего дошкольного образования пока не ставится, хотя спрос на образовательные услуги для дошкольников неуклонно растет.

Поскольку в стране образование для огромной части населения представляет собой социальный лифт, ценность образования в китайском обществе занимает приоритетные позиции. Это означает, что родители стараются как можно раньше включить своего ребенка в систему формального, в частности дошкольного, образования и готовы оплачивать соответствующие образовательные услуги при малейшей имеющейся возможности. В этих

Изучение опыта зарубежных стран сегодня приобретает особое значение, так как содействует решению проблем в собственной стране, стимулирует осмысление изменений национальных систем образования.

условиях система дошкольного образования является достаточно контрастной в том смысле, что можно наблюдать огромные различия между государственными, муниципальными и частными детскими садами, число которых в стране растет вместе с ростом спроса на соответствующие услуги.

Следует указать на две специфические черты образования в КНР, важные для понимания проблематики дошкольного образования в этой стране:

✓ бесплатным является обязательное 9-летнее школьное образование (начальная и средняя школы), то есть родители дошкольников понимают, что их ожидают определенные финансовые вложения, если они хотят отдать ребенка в детский сад;

✓ система профессионального образования не успевает «снабдить» дошкольное образование профессиональными кадрами, в связи с чем руководители образовательных учреждений иногда прибегают к услугам непрофессионалов, особенно для занятий музыкой, спортом, английским языком и др.

На примере одного из детских садов в Северном Китае рассмотрим, как строится образовательный процесс в китайском детском саду. Жизнь детей в детском саду чрезвычайно упорядочена. Несмотря на возраст, здесь начинается не «школа жизни», а «школа учебы». В групповой комнате стоят парты на двоих, на стене доска, чтобы писать мелом, календарь, китайский алфавит, детские рисунки, картинки, другие наглядные материалы. Многие наглядные пособия выполнены самими педагогами — нарисованы, склеены и т. д. В помещении детского сада обязательно присутствуют портрет лидера государства, государственная символика.

Все в детском саду проходит строго по режиму, который строится по достаточно понятной россиянину схеме. Утро в детском саду начинается с завтрака, затем зарядка или небольшое занятие

ритмичкой, когда дети поют и танцуют. После этого старшие дети занимаются математикой, китайским и английским языком по учебникам, созданным специально для дошкольников. Все занятия проходят организованно — дети одновременно выполняют предложенное педагогом задание, обычно сидя за столиками (например, работа с кубиками) или сидя на ковре, если воспитатель работает с доской, плакатом и пр. Если дети одновременно выполняют какое-либо индивидуальное задание, в помещении стоит практически полная тишина. Детям часто напоминают, что учение требует сосредоточенности. Если ребенку что-то неясно, он поднимает руку, и воспитатель подходит к нему, чтобы ответить на вопрос. Если ребенок закончил выполнение задания раньше других, воспитатель предлагает ему сделать то же самое еще раз, чтобы научиться делать лучше.

На занятиях китайским языком, математикой и английским после объяснений педагога каждый работает самостоятельно, но многие задания выполняются коллективно. Практически каждый день проходят занятия, связанные с воспитанием патриотизма, — детям читают патриотические рассказы, затем беседуют по содержанию, некоторые рассказы дети пересказывают вслед за воспитателем.

Прогулки являются обязательным режимным мероприятием, на них дети играют только в организованные подвижные игры, и это вполне традиционное для них занятие вызывает у них положительные эмоции. Детей приучают к гигиене — после еды обязательным является полоскание рта, во время еды воспитатель часто напоминает, что одежда должна оставаться чистой и т. д.

Каковы же воспитательные цели дошкольного образования в Китае? Знаком-

Прогулки являются обязательным режимным мероприятием, на них дети играют только в организованные подвижные игры, и это вполне традиционное для них занятие вызывает у них положительные эмоции.



ство с работой детского сада указывает на то, что ключевыми ценностями являются патриотизм, труд, дисциплина. Труд в детском саду Китая — это, в первую очередь, учение. Детей приучают к труду по самообслуживанию, например дежурные обязательно помогают убирать со столов после приема пищи, каждый убирает за собой рабочее место, все вместе — помещение группы.

Воспитание дисциплинированности основано на учении Конфуция: характер детей формируется в опыте, педагог несет ответственность за воспитание самоограничения и правильного поведения. В отношении неправильного поведения детей (драки, капризы, отказ подчиниться требованию старшего) педагоги должны поступать следующим образом: при первых проявлениях — пресекать, при этом воспитатель должен подойти к ребенку или ссорящимся детям и показать, что он заметил признаки непослушания. Если ребенок продолжает плохо себя вести, то воспитатель должен обратиться к нему и привлечь внимание других детей, спросив, правильно ли так поступать, почему неправильно, как нужно поступить правильно и т. д. Дети внимательно слушают, запоминают правильный пример. Таким образом, педагог обращается к мнению группы, поскольку в Китае считают полезным и правильным научиться регулировать свои желания, подчинять их целям группы. Важно, чтобы ребенок понял, что никто не будет терпеть его шалости, принимать его таким, какой он есть. Педагогический смысл этого тезиса в том, что если не пресечь этого в детстве, то ребенок сохранит плохой характер на всю жизнь.

В Китае считают полезным и правильным научиться регулировать свои желания, подчинять их целям группы.

От воспитателей требуется быть спокойными, последовательными и твердыми. Важно изначально ясно дать понять детям, какие требования они должны соблюдать, и что делать нельзя. Воспитате-

ли тщательно готовятся к рабочему дню, так как их задача — полностью занять детей, поскольку свободное времяпровождение считается бесцельным, провоцирующим нежелательные проявления плохого поведения. Именно поэтому воспитатели ограничивают и контролируют поведение детей, регламентируют их игры.

Завершая краткое знакомство с дошкольным образованием в Китае, можно сделать следующие выводы:

✓ педагог играет определяющую роль в организации жизни ребенка и группы в целом. Он требует и добивается от детей подчинения общему порядку, соблюдения дисциплины;

✓ коллективные ценности воспитания находятся в приоритете. Педагог хорошо знает индивидуальные особенности детей, но они не учитываются, поскольку важным считается воспитание самоограничения, самоорганизации, а также учет в своей деятельности целей группы;

✓ в детском саду создаются условия, приближенные к школе. Даже в игры дети играют все вместе под руководством педагога и в строго отведенное для этого время.

Полагаем, что многие читатели увидели в современном китайском детском саду черты традиционной для России системы дошкольного образования, и Китай как одна из быстроразвивающихся стран демонстрирует состоятельность этой системы в современных условиях. Важно лишь понимать, каковы приоритеты образовательных целей.

Ярким представителем либеральной философии образования является Норвегия. Либерализм (от лат. *liberalis* — свободный) — философское и общественно-политическое течение, провозглашающее незыблемость прав и индивидуальных свобод человека [4]. В 2009 году Норвежское государство законодательно закрепило право детей в возрасте от одного года до пяти лет на место в детском саду. Этот шаг был сделан для того, что-

бы создать для обоих родителей возможность работать. В Норвегии существуют как государственные, так и частные детские сады. Если по каким-либо причинам родители не желают отдавать ребенка в детский сад, то государство оплачивает пребывание ребенка дома. Сумма выплат фиксирована и определяется государством.

Главной особенностью норвежской программы дошкольного воспитания являются ее личностная ориентированность и принципы гуманистической педагогики. Норвежская педагогика выступает за приоритетность опосредованного педагогического воздействия — педагоги изучают интересы и склонности каждого ребенка, создают условия для их разностороннего развития. Методы воспитания направлены на развитие индивидуальности ребенка. Основным видом деятельности подрастающего поколения в дошкольных учреждениях Норвегии является игра. С помощью игры у детей развивается мышление, внимание, воображение, речь, мелкая моторика, навыки самообслуживания; в игре происходит физическое, интеллектуальное, эстетическое и нравственное развитие.

Посещение одного из детских садов города Кристиансанд «Хокус-Покус» помогает понять, как воплощаются вышеперечисленные целевые установки в деятельности педагогов и их помощников.

В группе, как правило, работают четыре педагога, двое из которых обязаны иметь высшее педагогическое образование. Каждый воспитатель в обязательном порядке каждые 2—3 месяца участвует в семинарах по психологии и педагогике, проходит специализированные курсы. В Норвегии существует специальная программа по привлечению мужчин к работе в сфере образования. В любом дошкольном учреждении стремятся к тому, чтобы в каждой группе работали воспитателями и мужчины, и женщины, чтобы у ребенка формировалось полное вос-

приятие семейного воспитания. Поэтому в «Хокусе» 40 % педагогического состава — мужчины.

Ежедневно воспитателями проводятся развивающие занятия: чтение и инсценировка сказок, обучение счету, рисование, лепка, конструирование, плетение.

У каждой группы есть своя игровая комната с музыкальной аппаратурой, игрушками и т. д. Среди игрушек преобладают конструкторы различной конфигурации, мозаики, кубики, то есть игрушки, способствующие развитию мелкой моторики, а следовательно, и активизации мыслительных процессов ребенка. При этом в детском саду много общих комнат разного назначения, где могут собираться дети разного возраста, и воспитатели помогают им организовать совместную деятельность. Например, есть комната для игры «в дом», маленький кинотеатр, комнаты для занятий рисованием, лепкой, аппликацией, спортом, а также скалодром, на котором дети занимаются с воспитателем.

Важно отметить, что даже если то или иное занятие не соответствует пока возрастным особенностям детей, воспитатели приветствуют участие младших в занятиях старших детей, полагая, что это способствует формированию мотивации развития, достижения целей, поскольку связано с зоной ближайшего развития ребенка.

В норвежских детских садах основную часть времени дети проводят на улице в любую погоду, что является сильнейшим закалывающим фактором. Проводить много времени на улице помогает хорошо продуманная одежда: родители обязаны купить для детей комбинезоны из водоотталкивающей ткани, которые хранятся в детском саду.

В Норвегии, в частности в детском саду «Хокус-Покус», существует практи-

Главной особенностью норвежской программы дошкольного воспитания являются ее личностная ориентированность и принципы гуманистической педагогики.

ка развивающих мероприятий за пределами территории детского сада. Начиная с трех лет детей активно выводят в город, причем дети ходят пешком, даже если им предстоит прогулка в лес на весь день. Возникает вопрос: каким образом соблюдаются режимные мероприятия — прием пищи, дневной сон? В отличие от российских традиций в детском саду Норвегии отсутствует «тихий час», спят только самые маленькие дети и по собственному желанию. Кроме того, воспитатель может предложить ребенку отдохнуть, если видит, что ребенок устал. Спальня оборудована на открытой веранде, где дети спят в любое время года независимо от температуры на улице. Привычка спать в прохладном помещении прививается с раннего детства и является еще одним мощнейшим закаляющим фактором.

Подводя итог краткой характеристике дошкольного образования в Норвегии, можно сказать следующее:

✓ глубокое знание детской психологии помогает педагогу определять зону ближайшего развития каждого ребенка и не препятствовать, а создавать условия для его продвижения;

✓ в детском саду создаются условия, приближенные к семейным — разновозрастные группы детей в каждый момент времени, практически равное соотношение мужчин и женщин среди педагогов;

✓ педагог не старается играть определяющую роль, он следует за желаниями, потребностями и намерениями ребенка.

Таким образом, сопоставление описанного опыта норвежского детского сада и документов, которые регламентируют работу ДОО в нашей стране (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО [3]), позволяет сделать вывод, что они выдержаны с учетом именно ли-

беральных ценностей. Действительно, если основной моделью развития нашего общества признается либеральная, то все социальные сферы, в том числе образование, развиваются в данном направлении.

Существует ли возможность укоренения этих ценностей в российской системе дошкольного образования? В своей статье «Спираль как образовательная траектория» С. И. Заир-Бек, описывая изменения системы образования, происходящие с конца прошлого века, отмечает, что сегодня «слишком жесток государственный и общественный запрос на жесткое регулирование, на возврат к унификации, “завещанной” советской системой образования. ...Кроме того, сохраняется и даже усиливается давление на важнейшее завоевание предыдущих лет — на автономию образовательных учреждений. ...История, по сути, совершила спираль, и сегодня остается только анализировать, когда, как и почему были упущены возможности и остались ли у либеральной идеи шансы воплотиться в реальную образовательную практику свободы и ответственности» [2].

Необходимо использовать возможность, предоставленную ФГОС ДО, для самостоятельной разработки и утверждения образовательной программы дошкольного образования (далее ОП ДО) каждой организацией, осуществляющей образовательную деятельность [3, п. 2.5]. Программа должна обеспечивать построение целостного педагогического процесса, направленного на полноценное, всестороннее развитие ребенка. ОП ДО должна показать, как с учетом конкретных условий и особенностей контингента воспитанников в ДОО создается собственная модель организации воспитания, обучения и развития дошкольников; какие педагогические технологии применяются в работе с детьми; как учитываются индивидуальные особенности, интересы и возможности воспитанников. Поэтому ОП

В отличие от российских традиций в детском саду Норвегии отсутствует «тихий час», спят только самые маленькие дети и по собственному желанию.

ДО должна быть сугубо индивидуальной для каждого конкретного ДОО, учитывать потребности воспитанников, их родителей, общественности и социума. Именно по-

этому так велика ответственность педагогов за выбор той системы ценностей, той парадигмы образования, которая ляжет в основу этой модели.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Богуславский, М. В.* Авторитарная педагогика — педагогика авторитета / М. В. Богуславский // Директор школы. — 2002. — № 5. — С. 25—28.
2. *Заир-Бек, С.* Спираль как образовательная траектория / С. Заир-Бек // URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14505.html>.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384).
4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. — Т. 17А (34). — СПб., 1896.



## ОБЩЕСТВЕННАЯ АККРЕДИТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРАВО И ПАРТНЕРСТВО

Н. В. ТАРАСОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, руководитель центра дошкольного,  
общего и коррекционного образования  
ФИРО (Москва)  
[tarasova.n@firo.ru](mailto:tarasova.n@firo.ru)

В статье идет речь о развитии дошкольного образования как постоянно развивающейся системе, выполняющей особую роль в создании новой образовательной парадигмы развивающего образования, объясняется необходимость включения государственно-общественного управления в систему управления ДОО и значимость применения общественной аккредитации образовательной организации, которая может стать одним из индикаторов проблем и перспектив развития как системы дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО, так и развития системы образования в целом, повышения качества современного общего образования.

The article is devoted to the development of preschool education is constantly developing system, which plays a special role in creating a new educational paradigm of developing education. Describes the necessity of the inclusion of the state-run public management into the pre-school educational system of management and the importance of the implementation of the public accreditation by the educational organization, which may be one of the indicators of problems and prospects of development of system of preschool education in the conditions of introduction of Federal State Educational Standard of pre-school education and development of the education system in general, improving the quality of modern education.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, ФГОС дошкольного образования, государственно-общественное управление, общественная аккредитация, процедура общественной аккредитации, дошкольные образовательные организации (ДОО), образовательная система

**Key words:** pre-school education, federal state educational standard of pre-school educational system, state-run public management, public accreditation, procedure of public accreditation, pre-school educational organizations, educational system

**В** последние десятилетия в российском обществе образование выходит за рамки ведомственной принадлежности, становится сферой непосредственных интересов различных социальных групп и общественных структур.

Реальная жизнь не раз доказывала, что институт образования ни в коем случае не может существовать отдельно от государственных институтов экономики, права, массовой коммуникации, демографического развития. Поэтому образование развивается с учетом всех изменений и тенденций в обществе и получает социальный заказ на новое качество образования.

На уровне дошкольного образования процесс расширения общественного участия в управлении образованием идет медленнее, чем на остальных уровнях общего образования, но путь к новому состоянию и новому качеству образования невозможен без организации диалога между сферой образования, родителями и общественными институтами.

С 2013 года дошкольное образование стало уровнем общего образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ), утвержден ФГОС дошкольного образования, который является стандартом поддержки разнообразия в дошкольном детстве. Стандарт представляет собой совокупность государственных гарантий и требований к программам, условиям и результатам полу-

чения бесплатного доступного качественного образования посредством:

✓ расширения возможностей развития личностного потенциала и способностей каждого ребенка дошкольного возраста;

✓ обеспечения условий здорового образа жизни и безопасности ребенка;

✓ минимизации рисков кризисов возрастного развития ребенка при переходе от дошкольного детства к начальной школе;

✓ приобщения детей через соответствующие их индивидуально-возрастным особенностям виды деятельности к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

✓ развития интереса и мотивации детей к познанию мира и творчеству;

✓ реализации вариативных образовательных программ, поддерживающих социокультурное разнообразие детства;

✓ разработки нормативов условий, обеспечивающих общую организацию содержания детей и взрослых в дошкольном детстве;

✓ соблюдения прав ребенка, родителей и других участников образовательного процесса [2].

Государственно-общественное управление позволяет решить важнейшие задачи, стоящие перед системой дошкольного образования, — обеспечить качество, доступность, эффективность и возможность введения ФГОС ДО.

Задача включения государственно-общественного управления в систему управления дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) в последние годы перешла из разряда потенциально необходимых в область актуальных инте-

Образование развивается с учетом всех изменений и тенденций в обществе и получает социальный заказ на новое качество образования.

образования. Стандарт представляет собой совокупность государственных гарантий и требований к программам, условиям и результатам полу-

ресов руководителей ДОО. Это продиктовано рядом существенных факторов, среди которых ведущим является возрастающая роль общественного мнения о качестве деятельности образовательных организаций и желание участников образовательного процесса реально влиять на организацию и результаты деятельности ДОО. Именно поэтому в большинстве образовательных организаций в структуре управления уже представлены такие органы, как управляющие и попечительские советы, комиссии по общественному контролю и т. д.

Вместе с тем наблюдается тенденция, которую можно определить следующим образом: орган управления есть, а его эффективной деятельности нет. То есть созданные и формально представленные в структуре управления органы государственно-общественного управления уже существуют, есть реальные участники, включенные в состав того или иного органа государственно-общественного управления, а вот эффективной реализации задач в деятельности новоиспеченных управленческих структур нет. Корень данной проблемы заключается в нарушении важного принципа проектирования системы управления, когда создаваемый орган управления теряет свою актуальность в связи с отсутствием в его деятельности реальных практически значимых задач.

Руководствуясь тем, что государственно-общественное управление — это не дань моде, а реальная потребность в деятельности образовательной организации (далее — ОО), обеспечивающая механизм повышения качества образования и условий реализации ФГОС ДОО, необходимо, чтобы руководители образовательных организаций дошкольного образования стали компетентными в вопросах проектирования, организации и оценки эффективности управляющей системы ОО.

Успешные отношения государственно-общественного управления в дошкольном образовании должны обеспе-

чить условия, в основе которых лежат открытость, полнота и достоверность информации, взаимопонимание и доверие.

Активизация участия общественности в управлении дошкольным образованием проявляется сегодня в формировании органов государственно-общественного управления, расширении их функций и полномочий, привлечении к управлению более широких слоев общественности, социальных партнеров.

Вопросы преемственности дошкольного и общего образования в условиях введения ФГОС ДО также тесно связаны с системой общественного управления, так как единое образовательное пространство невозможно создать без участия родителей, руководителей организаций и предприятий и всех заинтересованных жителей города, района, села.

Все отчетливее видится необходимость введения новых форм оценки деятельности ДОО, которые были бы понятны и доступны не только узким специалистам, но и широкой общественности, и которые могли бы рассматриваться как форма непосредственного участия граждан в самоуправлении системой образования. Общественная оценка деятельности организаций дошкольного образования может стать основой продуктивного взаимодействия общественности с законодательными и исполнительными органами власти как индикатора зрелости гражданского общества [4].

С принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» появился еще один элемент в системе регулирования образовательных отношений — общественная аккредитация образовательных организаций, которая должна стать важным элементом процесса выявления истинного состояния образования, соответствия уровня образования рос-

Успешные отношения государственно-общественного управления в дошкольном образовании должны обеспечить условия, в основе которых лежат открытость, полнота и достоверность информации, взаимопонимание и доверие.

сийским и европейским стандартам качества. Эта процедура предусматривает серьезный анализ образовательно-воспитательных процессов с участием широкого круга общественности и заинтересованных лиц, которые не являются профессионалами в области образования.

В Законе вводятся два понятия: «общественная аккредитация» и «профессионально-общественная аккредитация» [1, ст. 96]. Разумеется, применительно к системе дошкольного образования речь может идти только об общественной аккредитации, так как государственной аккредитации для образовательных программ дошкольного образования не требуется.

Общественную аккредитацию дошкольных образовательных организаций можно рассматривать как компонент образовательной системы, функционально обеспечивающей, с одной стороны, контроль через реализацию функции оценки качества образования, а с другой — выполнение задач оценки ресурсов системы в целях ее развития.

Порядок проведения общественной аккредитации, формы и методы оценки при ее проведении, а также права, предоставляемые аккредитованной организации, осуществляющей образовательную деятельность, устанавливаются общественной организацией, которая проводит общественную аккредитацию.

Особенностью процедуры общественной аккредитации является то, что она проводится на основе добровольного запроса заказчика в лице управляющего совета, попечительского

совета, педагогического совета, родительского комитета, общественных объединений и организаций и др., а ее результат носит рекомендательный характер.

Объектом оценки становится результат реализации социально значимой деятельности дошкольной образовательной

организации, направленной на реализацию стратегии развития образовательной системы и социума в условиях заданной образовательной системы.

Целями и задачами общественной аккредитации дошкольных образовательных организаций являются:

✓ диагностика, оценка и прогноз основных тенденций развития ДОО с учетом культурно-деятельностной парадигмы развития образования, особенностей ДОО, ориентированной на интересы заказчика и потребителей, включение дошкольной образовательной организации в окружающий социум;

✓ повышение степени участия широких кругов социума в государственно-общественном управлении в сфере муниципального образования;

✓ стимулирование деятельности ДОО на ориентацию интересов заказчика и потребителей;

✓ стимулирование инновационного развития ДОО;

✓ реализация механизмов общественной оценки, гласности и открытости при принятии стратегических решений в сфере развития муниципального образования.

Предметом общественной аккредитации является внешняя независимая оценка результатов деятельности (содержание, условия и результаты реализации социального заказа) ДОО по следующим направлениям:

✓ обеспечение условий и результаты взаимодействия участников образовательных отношений в дошкольной образовательной организации и социуме;

✓ обеспечение информационной открытости и доступности реализации социального заказа в ДОО;

✓ обеспечение условий и результатов деятельности ДОО по присмотру и уходу за детьми;

✓ обеспечение содержания, условий и результатов реализации социального образовательного заказа в части ООП ДОО,

Предметом общественной аккредитации является внешняя независимая оценка результатов деятельности (содержание, условия и результаты реализации социального заказа) ДОО.

формируемой участниками образовательных отношений;

✓ обеспечение и результаты доступности освоения ООП ДОО для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;

✓ обеспечение и результаты работы дошкольной образовательной организации с детьми из неблагополучных, асоциальных семей;

✓ обеспечение содержания, условий и результатов реализации преемственности дошкольного и начального общего образования;

✓ обеспечение и результаты профессионального роста работников ДОО.

Основные принципы общественной оценки:

✓ законность;

✓ добровольность проведения процедуры оценки;

✓ независимость и объективность, полнота и достоверность используемой и выдаваемой информации;

✓ общественная открытость и широкое использование средств массовой информации в оповещении о результатах проведенной оценки;

✓ защита прав участников процедуры оценки [5].

Главным организационным документом, регламентирующим организацию и проведение общественной аккредитации, является «Положение об общественной аккредитации». В положении регулируются отношения организатора (муниципальный общественный совет, рабочая группа муниципального общественного совета по организации и проведению процедуры общественной аккредитации дошкольного образования), с одной стороны, и

заказчика (управляющий совет, попечительский совет, родительский комитет, общественные объединения и организации и др.) — с другой. Для достижения целей общественной оценки организатором формируется банк общественных экспертов из высококвалифицированных специалистов в различных областях деятельности вне сферы образования, членов общепризнанных независимых общественных организаций муниципального образования и делегированных этими организациями для участия в экспертной оценке результатов деятельности образовательных организаций в сфере дошкольного образования при муниципальном общественном совете. В число экспертов не могут входить лица, состоящие в трудовых отношениях с заказчиком [5; 6].

Цель дальнейшего реформирования дошкольного управления образованием в условиях введения ФГОС ДО состоит в устранении ограничений и создании системы, обеспечивающей эффективное взаимодействие детского сада, государства и общественности.

Государственно-общественное и общественное участие в управлении дошкольным образованием направлено на развитие и достижение высокого качества дошкольного образования, его многообразия и ориентации на удовлетворение запросов личности и общества, а также оно должно стать одним из индикаторов проблем и перспектив развития не только конкретной ДОО, но и системы дошкольного образования в целом.

Цель дальнейшего реформирования дошкольного управления образованием в условиях введения ФГОС ДО состоит в устранении ограничений и создании системы, обеспечивающей эффективное взаимодействие детского сада, государства и общественности.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М. : Проспект, 2014. — 160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : сб. документов / предисл. В. Кудрявцева. — М. : ФИРО, 2013. — 30 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384).



4. *Тарасова, Н. В.* Научно-методологические основы проектирования процедуры общественной аккредитации образовательных организаций / Н. В. Тарасова, Н. И. Пьянкова // Европейский журнал современного образования. European Journal of Contemporary Education. — 2014. — Vol. 7. — № 1. — С. 54—62.

5. *Тарасова, Н. В.* Общественная аккредитация дошкольных образовательных организаций : методические рекомендации по разработке процедуры проведения / Н. В. Тарасова, Н. И. Пьянкова. — М. : ФИРО, 2014. — 64 с.

6. *Тарасова, Н. В.* Содержание и организация процедуры независимой общественной оценки основной общеобразовательной программы и деятельности общеобразовательного учреждения по реализации социального заказа и социального партнерства : методические рекомендации / Н. В. Тарасова, Н. И. Пьянкова // Методист. — 2013. — № 2. — С. 52—58.

### ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ ДОО



**Р. Ю. БЕЛОУСОВА,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой управления  
дошкольным образованием НИРО  
[belousova\\_58@mail.ru](mailto:belousova_58@mail.ru)



**А. А. КОСТРИГИН,**  
ассистент кафедры психологии  
управления ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[artdzen@gmail.com](mailto:artdzen@gmail.com)

Дошкольное образование сегодня законодательно закреплено в качестве первого уровня общего образования. В данной статье авторы акцентируют внимание на одном из направлений анализа, связанном с изучением целевых ориентиров дошкольного образования и определением их в качестве ценностной основы управления ДОО.

Preschool education today enshrined in law as the first level of general education. In this article, the authors focus on one of the areas of research associated with learning targets preschool education and defining them as a valuable framework for the management of OED.

**Ключевые слова:** *федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, целевые ориентиры, социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка, ценностная основа управления*

**Key words:** *federal state educational standard of preschool education, targets, socially normative age-related characteristics of a potential child's progress, value-based management*

Основными векторами развития дошкольного образования являются модернизация региональных систем дошкольного образования и введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. ФГОС ДО определяет целевые ориентиры — социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка раннего и дошкольного возраста. На этапе завершения дошкольного образования ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, положительно относится к миру, разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, способен к волевым усилиям, у ребенка развита крупная и мелкая моторика, он проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности и пр. [7].

В связи с этим совершенствуются и разрабатываются примерные основные образовательные программы дошкольного образования, методики и технологии. В соответствии с ФГОС проектируются образовательные программы дошкольного образования.

Какова сущность понятия ценностной основы управления ДОО? Можно ли определить и соотнести предпочтения руководителей в выборе ценностей в соответствии с требованиями ФГОС ДО к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования? Каким инструментарием можно

измерить эти предпочтения? Соответствуют ли представления заведующих ДОО об основных ценностях ребенка заданным ФГОС целевым ориентирам? Могут ли целевые ориентиры служить ценностной основой управления ДОО в условиях введения ФГОС дошкольного образования? Все эти вопросы определяют ситуацию как проблемную.

*Проблемой*, возникшей в ходе исследования среды формирования социальной идентичности ребенка в условиях дошкольной образовательной организации [5], являются новизна информации о целевых ориентирах («портрет выпускника») в соответствии с требованиями ФГОС, отсутствие у заведующих ДОО мотивационной установки на принятие социально-нормативных возрастных характеристик как ценностной основы управления организацией.

Таким образом, исследование, проведенное и представленное авторами статьи, связано с изучением целевых ориентиров дошкольного образования, определением их в качестве ценностной основы управления ДОО.

*Предметом* исследования явилась ценностная основа управления ДОО, заданная в виде целевых ориентиров как результатов освоения образовательной программы дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

*Объектом* исследования стали заведующие ДОО Нижегородской области.

*Цель* проводимого исследования:

- ✓ анализ теории ценностных оснований в образовательных системах;
- ✓ изучение и выявление актуального

Исследование, проведенное и представленное авторами статьи, связано с изучением целевых ориентиров дошкольного образования, определением их в качестве ценностной основы управления ДОО.

состояния представлений руководителей ДОО о характеристиках и ценностях дошкольника.

*Задачи:*

✓ изучить материалы научных исследований проблемы ценностей как основы управления ДОО;

✓ обосновать актуальность исследования портрета выпускника ДОО как ценностной основы управления ДОО;

✓ исследовать представления заведующих о характеристиках и ценностях выпускника ДОО в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО;

✓ соотнести полученные результаты с целевыми ориентирами дошкольного образования в контексте ФГОС;

✓ разработать содержание процедуры исследования;

✓ организовать проведение:

— анкетирования заведующих ДОО;

— группового интервью;

— собеседования;

✓ проанализировать полученные результаты.

Представим описание *основной идеи* научного исследования.

В процессе изучения и выявления актуального состояния профессиональной готовности руководителей ДОО к введению ФГОС ДО кафедрой управления дошкольным образовани-

ем НИРО были определены показатели мотивационного компонента готовности. Ценностный аспект управления ДОО в условиях введения

ФГОС ДО остался недостаточно изученным [2]. В то же время научное сообщество интересуют проблемы ценностей, которые передаются дошкольникам, в частности психолого-педагогические возможности образовательной среды детского сада и семьи в дошкольном образовании детей [1; 3; 5].

В. В. Рубцова и Е. Г. Юдина [8] в своей работе констатируют, что в настоящее время существует проблема виде-

ния и определения образа дошкольника, отвечающего современным реалиям и переменам в обществе. Возникает необходимость обеспечения выпускников ДОО теми навыками и знаниями, которые позволили бы им совершить эффективный переход в школу и социализироваться в глобальном мире.

Согласно теории Д. Б. Эльконина в старшем дошкольном возрасте (6—7 лет) формируется готовность ребенка к школьному обучению. Определены основные линии развития ребенка: формирование произвольного поведения; овладение средствами и эталонами познавательной деятельности; переход от эгоцентризма к децентрации; мотивационная готовность ребенка к обучению в школе [6].

Мотивационная готовность может быть определена готовностью ребенка освоить и принять социальную роль школьника. Л. Н. Захарова раскрывает комплекс образовательных условий, обеспечивающих эффективность освоения новой социальной роли применительно к школьному образованию [4, с. 235]. Представляется, что весь этот комплекс условий и четкое определение содержательного наполнения и критериев овладения ребенком социальной ролью относятся и к выпускнику ДОО. Это может быть отражено в компетентностно-психологическом портрете выпускника.

Известно, что основными регуляторами деятельности являются смыслообразующие мотивы или ценности. По мнению S. Schwarz и W. Bilsky [9], ценностями считаются убеждения и понятия, которыми человек руководствуется при принятии решений и реализации деятельности, а также при оценке событий. Исходя из этого определения, представления заведующих о выпускнике ДОО являются ценностными явлениями, которыми заведующий руководствуется в организации образовательной деятельности ДОО.

На основе анализа подходов к определению сущности системы ценностей, изучения целевых ориентиров дошколь-

Согласно теории Д. Б. Эльконина в старшем дошкольном возрасте (6—7 лет) формируется готовность ребенка к школьному обучению.

ного образования авторами статьи выдвигается следующая гипотетическая позиция: портрет дошкольника-выпускника может являться ценностным основанием управления ДОО.

Для исследования портрета дошкольника-выпускника использовались следующие методы: групповое интервью, контент-анализ, теоретическое моделирование.

Исследование проводилось в процессе повышения квалификации заведующих дошкольных образовательных организаций на базе Нижегородского института развития образования и проходило в два этапа.

На *первом* этапе анализировались представления заведующих ДОО о характеристиках дошкольника-выпускника. В исследовании принимали участие 17 заведующих ДОО Нижнего Новгорода и Нижегородской области. С респондентами проводилось групповое интервью,

по результатам которого они писали эссе на тему «Портрет выпускника ДОО». Для обработки эссе использовался метод контент-анализа.

На *втором* этапе исследования изучались представления заведующих о духовно-нравственных ценностях, которыми должен обладать дошкольник на пороге обучения в школе. В исследовании участвовали 14 заведующих ДОО Нижнего Новгорода и Нижегородской области. С респондентами проводилось групповое интервью, в котором они описывали самую значимую на их взгляд ценность, а также то, как данную ценность формируют у детей педагогические работники ДОО и как она должна проявляться в поведении дошкольника.

В таблице 1 представлены результаты, полученные на первом этапе исследования представлений заведующих о характеристиках дошкольника-выпускника.

Таблица 1

**Представления заведующих о характеристиках дошкольника**

Группы характеристик	Содержание (в виде единиц контент-анализа)	Количество упоминаний
Операциональные	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Общая готовность ребенка к школе;</li> <li>✓ умение ребенка логически мыслить, рассуждать</li> </ul>	13
Ценностные	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Усвоенность детьми ценностей, правил и норм поведения в обществе. Нравственные ценности:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>— ценность труда;</li> <li>— представления о патриотизме;</li> <li>— доброжелательность к людям и окружающему миру</li> </ul> </li> </ul>	13
Характеристики развития	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Физическая зрелость;</li> <li>✓ психологическая зрелость;</li> <li>✓ культурное и эстетическое развитие</li> </ul>	11
Характеристики коммуникации и взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Общительность;</li> <li>✓ правильная речь;</li> <li>✓ умение ребенка взаимодействовать с детьми и взрослыми;</li> <li>✓ лидерские качества;</li> <li>✓ эмпатия</li> </ul>	10
Характеристики саморегуляции	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Умение ребенка регулировать свое поведение;</li> <li>✓ эмоциональная устойчивость;</li> <li>✓ умение решать жизненные задачи</li> </ul>	9
Характеристики познавательной и творческой активности	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Любознательность;</li> <li>✓ познавательная активность;</li> <li>✓ творческая активность и способности;</li> <li>✓ кругозор</li> </ul>	9
Характеристики Я-концепции	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Представление о себе;</li> <li>✓ наличие собственной точки зрения</li> </ul>	6

Представления заведующих ДОО о характеристиках дошкольника-выпускника были классифицированы по группам: операциональные, ценностные, характеристики коммуникации и взаимодействия, характеристики саморегуляции, познавательной и творческой активности, характеристики развития и Я-концепции.

Результаты контент-анализа показывают, что предпочтения заведующих отданы *операциональным и ценностным* характеристикам дошкольника. Это подтверждает озабоченность руководителя формированием общей готовности ребенка к школе, вопросами социализации, формирования нравственных качеств личности. Малозначимыми для половины респондентов являются характеристики Я-концепции, которые заключаются в наличии у ребенка представлений о себе, собственной точки зрения. Таким образом, предпочтения заведующих можно рассматривать в качестве ценностной основы уп-

равления образовательной деятельностью ДОО.

В процессе анализа эссе нами выделены две проблемных позиции.

Во-первых, при изложении заведующими ДОО своих представлений о выпускнике детского сада употреблялись стереотипные выражения и штампы, что может свидетельствовать о желании руководителей дать социально значимые ответы либо выразить сомнение по поводу правильной трактовки фиксируемых характеристик.

Во-вторых, в эссе заведующих ДОО не раскрывалось поведенческое проявление указываемых характеристик, благодаря которым можно судить о сформированности качеств ребенка.

Результаты второго этапа исследования, в ходе которого изучались представления заведующих о том, какими духовно-нравственными ценностями должен обладать выпускник ДОО, представлены в таблице 2.

Таблица 2

### Представления заведующих о важнейших духовно-нравственных ценностях дошкольника

Ценности	Количество упоминаний
Патриотизм	1
Осознание своей личности в социуме	1
Воспитанность	1
Любовь и уважение к семье	3
Сформированные представления о добре и зле, хорошем и плохом, справедливости	1
Здоровый образ жизни	3
Эмпатия и уважение к другим людям и окружающему миру	1
Доброта	1
Бережное отношение к природе	1
Все ценности	1

Как видно из таблицы, по мнению заведующих ДОО, самыми важными ценностями, которыми должен обладать дошкольник-выпускник, являются «любовь и уважение к семье» и «здоровый образ жизни» (по три упоминания). Значимость остальных выделенных ценностей одинакова (по одному упоминанию).

Данные результаты показывают, что

заведующие ДОО определяют ценности семьи и ценности здоровья как самые значимые для формирования личности ребенка-выпускника. Следовательно, управление образовательной деятельностью ДОО базируется в основной части на данных ценностных основаниях.

В своих эссе респонденты представили механизмы и способы формирования

данных ценностей. Педагогические работники способствуют формированию этих ценностей у детей с помощью бесед, дидактических игр, чтения и обсуждения прочитанного, игровых проблемных ситуаций, совместных с родителями мероприятий, тематических праздников, изготовления подарков для родственников. Данная ценность проявляется, когда ребенок с удовольствием рассказывает о своей семье, готовит подарки родным, имеет желание помогать родителям, проявляет чувство любви и уважения к близким людям.

По мнению заведующих ДОО, ценность здорового образа жизни формируется с помощью здоровьесберегающих технологий, соблюдения режима двигательной активности, спортивных соревнований, проведения бесед, деятельности специалистов медицинского кабинета, работы с родителями. У ребенка появляется интерес к двигательным играм и упражнениям, он самостоятельно чистит зубы, без напоминания моет руки, одевается по сезону, любит полезную пищу.

Таким образом, цель проводимого исследования была достигнута. Сравнительный анализ материалов эссе и социально-нормативных возрастных характеристик ребенка на этапе завершения дошкольного образования в контексте ФГОС позволил констатировать профессиональную компетентность руководителей ДОО в определении характеристик дошкольника и доказать возможность определения целевых ориентиров дошкольного образования в качестве ценностной основы управления ДОО.

В образовательной деятельности кафедры управления дошкольным образованием может стать перспективной разработка тематики курсов, связанной с изучением руководителями ДОО социально-нормативных возрастных характеристик дошкольника как ценностной основы управления ДОО в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

В образовательной деятельности кафедры управления дошкольным образованием может стать перспективной разработка тематики курсов, связанной с изучением руководителями ДОО социально-нормативных возрастных характеристик дошкольника.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова, Р. Ю. Как определить психологическую готовность ребенка к школе? / Р. Ю. Белоусова // Школа. — 2014. — № 21 (427).
2. Белоусова, Р. Ю. Профессиональная готовность руководителя ДОО к введению ФГОС дошкольного образования / Р. Ю. Белоусова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 82—89.
3. Вязникова, Л. Ф. Ценности образования: выбор пути развития / Л. Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 4. — С. 88—98.
4. Захарова, Л. Н. Психология управления / Л. Н. Захарова. — М. : Логос, 2012. — 376 с.
5. Костригин, А. А. Дошкольное образовательное учреждение как среда формирования социальной идентичности ребенка / А. А. Костригин // Материалы XIII Всероссийской научной конференции, посвященной памяти проф. З. И. Файнбурга «Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований». — Пермь : ПНИПУ, 2014. — С. 77—84.
6. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. — М. : Российское педагогическое общество, 1996. — 374 с.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384).
8. Рубцов, В. В. Современные проблемы дошкольного образования / В. В. Рубцов, Е. Г. Юдина // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 5—19.
9. Schwartz, S. H. Toward a universal psychological structure of human values / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 53. — № 3. — С. 550—562.



## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПЛАНИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОО

В. Р. ПОПОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
*popova\_niro@mail.ru*

В статье раскрывается система планирования воспитательно-образовательной работы воспитателя детского сада с детьми в контексте целевых ориентиров ФГОС, обеспечивающая эффективную реализацию ООП в деятельностном режиме, доказавшая свою состоятельность в многолетней практике работы педагогов Нижегородской области.

The article reveals the planning system educational work of the kindergarten teacher with children in the context of targets Federal state educational standard, provides effective implementation educational program has proven its efficiency in the long practice of teachers of Nizhny Novgorod region.

**Ключевые слова:** *план, планирование, план перспективный, календарный, перспективно-календарный, научные основы, алгоритм, образовательные области, интеграция, деятельностный подход*

**Key words:** *the planning of work, perspective plan, calendar plan, perspective calendar plan, the algorithm, integration, activity-based approach*

**Н**аучные основы плана начали разрабатываться давно. В послереволюционные годы план считался рабочим проектом любой деятельности. В период разработки основ научной организации труда до 60-х годов XX века был заложен фундамент системы требований к труду педагога на основе триады: «экономика времени — создание условий труда — сохранение здоровья педагогов и учащихся» [9].

Сегодня значение планирования в педагогической деятельности не оспаривает никто. В процессе планирования определяются пространственно-временные рамки различных форм активности участни-

ков образовательного процесса, обеспечивающих его развивающий эффект. Планирование предстоящей деятельности облегчает процесс ее выполнения, достижение поставленных целей. Бесплановость, а также формальный подход к написанию плана являются тормозом развития воспитанников и, как следствие, — общественного прогресса.

Однако и сегодня проблема планирования труда педагога остается в числе актуальных, что связано с переходом системы образования на личностно-деятельностную модель построения образовательного процесса.

Ориентация дошкольного образования на личностное развитие воспитанников (ФГОС ДО, п. 4.6.), на деятельностное

Планирование предстоящей деятельности облегчает процесс ее выполнения, достижение поставленных целей.

Сегодня значение планирования в педагогической деятельности не оспаривает никто. В процессе планирования определяются пространственно-временные рамки различных форм активности участни-

освоение содержания программы (ФГОС ДО, п. 2.6), на создание социальной ситуации развития участников образовательных отношений (ФГОС ДО, п. 3.1., 3.2.5) требует от педагога системного видения собственной профессиональной деятельности и осознания своей роли в построении целостного образовательного процесса.

Эти и многие другие положения ФГОС выполнимы только при достаточной психолого-педагогической грамотности педагогов, в противном случае — «установки сверху» идут, но педагоги «не понимают, как это делать» [1]. Большинство специалистов дошкольного образования сегодня испытывают серьезные трудности в деятельности организации работы с детьми и, прежде всего, в ее планировании, поскольку в период получения професси-

онального образования они обучались предметам, но не педагогической деятельности.

На наш взгляд, для эффективного решения стоящих перед ДОО задач (ФГОС ДО, п. 1.6) воспитателю каждой возрастной группы необходимо иметь три вида планов: перспективный, перспективно-календарный и календарный. Раскроем специфику и назначение каждого из них.

*Перспективный план* (комплексно-тематический) составляется на год и включает комплекс тем, определяемых на основе ООП детского сада, методической литературы, с учетом «красных» дат и событий, происходящих в жизни страны и конкретного населенного пункта. Устанавливаются точное время изучения каждой темы и форма итогового мероприятия (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Структура перспективного комплексно-тематического плана на год**

Тема	Период	Варианты итоговых мероприятий
Определяется самостоятельно с учетом программы, имеющихся разработок, местных условий	Может охватывать: 1 неделю, 10 дней, 2 недели, 15 дней, 3 недели, 20 дней, 1 месяц	Развлечение, викторина, выставка, вернисаж, коллаж, КВН, соревнование, праздник, смотр, конкурс, концерт, вечер досуга, акция, презентация проекта и т. п.

*Перспективно-календарный план* составляется по каждой отдельной теме, то есть если на год предусмотрено 20 тем, необходимо создать 20 перспективно-календарных планов, указать название темы,

даты начала и завершения работы над темой, цели (1..., 2..., 3..., 4... — по компонентам содержания образования). Структура такого плана также имеет табличную форму.

Таблица 2

**Структура перспективно-календарного плана**

Образовательные области	Содержание из ООП (программное содержание)	Методики и технологии (методические пособия, разработки)
Физическое развитие	Переписывается из ООП (ПООП) — содержание, подходящее к теме	Литература и другие источники, помогающие при планировании и реализации содержания по физическому развитию
Познавательное развитие	То же самое	... по познавательному развитию
Социально-коммуникативное развитие	То же самое	... по социально-коммуникативному развитию
Речевое развитие	То же самое	... по речевому развитию
Художественно-эстетическое развитие	То же самое	... по художественно-эстетическому развитию



Алгоритм составления перспективно-календарного плана таков.

✓ Выбрать из текста образовательной программы содержание, которое будет изучаться в данной теме, и вписать его в соответствующие ячейки таблицы (по образовательным областям) — так обеспечивается реализация принципа интеграции образовательных областей в рамках темы.

✓ Сформулировать общие цели работы над темой. Цель понимается нами как образ прогнозируемого результата, поэтому в целях фиксируются будущие результаты, то есть опыт, который приобретут воспитанники за отведенный на изучение темы период времени.

В данном контексте обратимся к идеям отечественных ученых И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, которые выделили «опыт» в качестве основы содержания образования со следующими структурными компонентами:

— знания (о природе, обществе, человеке);

— опыт деятельности по культурным нормам и образцам;

— опыт творческой деятельности;

— опыт эмоционально-ценностного отношения (к изучаемому содержанию и реальному миру, другим людям, самому себе, деятельности) [2].

Ориентируясь на опыт, приобретаемый детьми при изучении темы, считаем

логичной такую постановку целей, которая сразу будет отражать результат, достижимый педагогом за конкретный период. Например, по теме «Моя семья» в опыте ребенка появятся:

— отчетливые представления о семье, ее составе, об особенностях каждого ее члена и осознание его значимости в системе семейных отношений;

— умения выполнять обязанности в семье (то есть быть в семье не только потребителем);

— способность творческого решения нестандартных ситуаций, происходящих в семье;

— чувство гордости за свою семью, ценностное к ней отношение.

Такая «четырёхкомпонентная» направленность освоения содержания записывается над таблицей 2 в качестве целей данной темы. «Погружаясь» в содержание темы, дети не только знакомятся с новым пространством (приобретают знания), но и учатся нормам взаимодействия (умениям действовать в данной среде) с теми, кто в него входит. Кроме того, дети приобретают опыт самоопределения в различных непредвиденных ситуациях, активного творческого решения возникающих проблем, а самое главное — начинают осознавать ценность окружающего мира, учатся ценностному отношению к нему (восхищаться, беречь, заботиться, сопереживать, быть благодарным и т. п.).

При этом главным становится не содержание, а сам ребенок, его внутренний мир, его мироощущение, мировосприятие, отношение к миру.

✓ Подобрать методическую литературу для каждой образовательной области, записав нужный источник в графе «Методики и технологии» в таблице 2.

При наличии отдельных списков книг по каждой образовательной области (соответственно, их будет пять) можно ограничиться указанием номеров источников и конкретных страниц, не прибегая каждый раз к их библиографическому описанию.

В данную графу заносятся источники, подобранные не только для НОД (занятий с детьми), но и для образовательной деятельности в режимных моментах и организации самостоятельной деятельности детей.

Затем продолжается составление перспективно-календарного плана по другой теме, появляется новая таблица и т. п. Сколько тем, столько будет и таблиц.

В процессе освоения темы у воспитанников формируется целостный объем-

«Погружаясь» в содержание темы, дети не только знакомятся с новым пространством (приобретают знания), но и учатся нормам взаимодействия (умениям действовать в данной среде) с теми, кто в него входит.

ный образ той или иной сферы действительности, из которых постепенно складывается целостная картина мира.

*Календарный план* — оперативный план на каждый день. Он предельно конкретен — от постановки целей до определения путей их достижения.

Для написания такого плана необхо-

димо иметь *расписание занятий* (НОД с детьми) и *циклограмму* на неделю с распределением видов детской активности на каждый день, что обеспечит систематичную, ритмичную организацию образовательного процесса без перегрузок. Структура календарного плана представлена в таблица 3.

Таблица 3

Структура календарного плана (на один день)

Дата	Совместная деятельность воспитателя с детьми		Самостоятельная деятельность детей
	НОД (индивидуальная)	ОДРМ	
Утро	«Ф» — движение (инд.) «П» — познание (инд.)	«К» — коммуникация «С» — социализация	«Х» — художественное творчество и т. п.
День (НОД)	Занятия групповые — по времени в режиме дня и по расписанию (НОД) — «сетке занятий»		
Прогулка	«Р» — речь (инд.)	«Б» — безопасность; «Ф» — физкультура; «Т» — труд	«И» — игра
Вечер	«М» — музыка (инд.)	«Ч» — чтение	«З» — здоровье

Первая вертикальная графа таблицы обозначает основные части рабочего дня воспитателя, согласно режиму: утро — день (занятия с группой детей) — прогулка — вечер (сюда же можно отнести вечернюю прогулку).

В горизонтальных строках отражается наполнение жизни детей как в непосредственных контактах с воспитателем (индивидуально, с группой, подгруппой), так и в самостоятельной деятельности детей. Утро традиционно охватывает период от приема детей до начала занятий. Это время индивидуальных занятий с детьми, разнообразной подгрупповой работы и организации их самостоятельной деятельности. Фронтальные занятия с группой детей (НОД) занимают целую строку по горизонтали и планируются по «сетке занятий», тогда как индивидуальные проводятся в течение дня. На прогулке, как всегда, планируются: наблюдение, ОВД и подвижные игры, труд, индивидуальные занятия с детьми. Вечер складывается по аналогии с утренним отрезком времени.

Таков общий подход к структуре календарного плана, назначение которого состоит в том, чтобы реализовать общие цели, обозначенные в перспективно-календарном плане. При написании календарного плана воспитатель распределяет содержание перспективно-календарного плана (таблица 2) по дням недели, подбирает наиболее подходящие формы работы с детьми, продумывает методы и приемы. Таким образом, рабочий день в детском саду складывается из разнообразных форм детской активности, каждая из которых представляет собой некую специально организованную целостность, в рамках которой осуществляется целенаправленное руководство развитием детей.

Необходимо отметить, что наибольшую трудность для педагогов в календарном планировании представляет реализация деятельностного подхода, на чем мы хотим остановиться более подробно. Подчеркивая деятельностный характер обучения, В. Г. Крысько пишет, что «форма обучения реализуется как единство целе-

направленной организации содержания, обучающих средств и методов» [7].

В связи с этим каждая форма работы с воспитанниками (даже 5—10-минутная) должна предполагать наличие всех структурных компонентов деятельности: от мотивации и постановки цели до определения средств и способов достижения результата и его рефлексии.

Соответственно, алгоритм записи каждой формы работы с детьми будет следующий:

✓ определить *форму организации* деятельности детей (указать *содержание* или *тему*: беседа «О дружбе»; рисование «Елочки» и т. п.);

✓ сформулировать *цели* — будущий результат — то, что приобретет ребенок;

✓ подобрать *средства* реализации цели — материалы, оборудование, словарь и т. п.;

✓ указать *способы* (методы и приемы), позволяющие добиваться поставленных целей по ходу взаимодействия воспитателя с детьми — пошаговое управление организацией деятельности детей, направленное на:

— привлечение *внимания, мотивацию* детей (приход гостя, ситуация, проблема и т. п.), обеспечение постановки ими внутренней *цели* предстоящей *деятельности* (самостоятельно, совместно или принятие предложенной цели);

— обеспечение детей *средствами и способами* достижения цели (показ, объяснение, напоминание, обсуждение и т. п.);

— организацию *самостоятельной* деятельности воспитанников по

достижению *результата* (напоминание, указание, помощь и т. п.);

— взаимо- или самооценку (*рефлексию*) результата и процесса его достижения (комментирование, вопросы, сравнение и т. п.).

Таков принципиальный подход к записи каждой планируемой формы работы

с детьми — по структуре деятельности. В рамках деятельностного подхода план выступает как проект деятельности педагога по организации деятельности детей.

Самый сложный и важнейший момент в календарном планировании — постановка целей, определяющих ход всех дальнейших действий.

К сожалению, в дошкольном образовании не создавались таксономии целей, не описывались правила постановки целей, как в общеобразовательной и профессиональной школе, в менеджменте. Поэтому воспитатели до сегодняшнего дня пишут в планах не цели, а «программное содержание» или свои действия, демонстрируя, что в образовательном процессе главное — содержание или процедура, а не сам ребенок. Без грамотного целеполагания невозможно планировать и рассчитывать на развивающий эффект, тем более на достижение результата (личностных качеств детей — целевых ориентиров, по ФГОС ДО). Для постановки целей в плане воспитательно-образовательной работы с детьми возможно применение технологии SMART [8], предписывающей следующие основные требования к постановке целей.

В цели должен отражаться результат — показатели развития ребенка. Они должны быть: *конкретными* — предоставлять возможность ясно их видеть; *достижимыми* — реализуемыми за конкретное время; *технологичными* — «подсказывающими» пути их достижения; *измеримыми* — содержать возможность их зафиксировать; *краткими* — целей не должно быть много (1—3).

Другим сложным моментом для воспитателя является планирование самостоятельной деятельности детей (см. таблицу 3).

В данном разделе плана обычно встречаются такие фразы: «Игры (рисование, лепка) по желанию детей» или «Внести игру...». Нередко переписывается название оборудования или игрового материала, который, возможно, будут использовать дети для самостоятельной деятель-

Воспитатели до сегодняшнего дня пишут в планах не цели, а «программное содержание» или свои действия, демонстрируя, что в образовательном процессе главное — содержание или процедура, а не сам ребенок.

ности. В основе этих неверных вариантов лежит непонимание природы самостоятельной деятельности ребенка, которая является его «свободной деятельностью в условиях созданной предметно-развивающей среды, обеспечивает *выбор* деятельности по интересам и позволяет ему *взаимодействовать* со сверстниками или *действовать индивидуально*» [9]. Это значит, что в самостоятельной деятельности ребенок выступает как субъект, его уже не нужно учить, он хочет делать то, что ему интересно, в этот момент важно лишь обеспечить условия для реализации или возникновения новых замыслов. Предугадать его самостоятельную деятельность мы не можем, поэтому инициативу, идущую от детей, планировать нельзя.

Однако можно планировать действия воспитателя по стимулированию активности и самостоятельности детей в организации той или иной деятельности, поскольку план является проектом деятельности педагога по организации деятельности детей. Поэтому в графе «Самостоятельная деятельность детей» педагог указывает не деятельность детей, а свою деятельность, то, что он будет делать, чтобы у воспитанников возникло желание действовать самостоятельно. Наиболее подходящей формой для стимулирования активности, инициативы и творчества детей будет служить *ситуация*, специально созданная или смоделированная педагогом к конкретной деятельности (по

плану, согласно циклограмме). Чтобы дети «откликнулись», воспитатель должен быть искренним, предельно выразительным, артистичным, соответствующим той ситуации, которую он «разыгрывает».

#### *Работу с родителями*

предлагаем вынести в отдельную тетрадь и оформлять ее параллельно с написанием календарного плана, в котором также обязательно отражаются формы вовлечения родителей в образовательный процесс, цели проведения каждого мероприятия и сроки планируемых контактов.

Изложенный в данной статье подход к планированию инвариантный, он подходит для работы по любой образовательной программе, отражает наиболее важные моменты плана, от которых прямо зависит качество образовательного процесса и эффективность результатов.

Данная система планирования проста и конкретна, в ней детализирован каждый шаг, прогнозируется конечный и промежуточные результаты, она обеспечивает непрерывность развития воспитанников, содержит возможность привлечения их родителей. Качество плана обеспечивается его научной обоснованностью, создает условия для успешной деятельности педагога, ее эффективности, что в целом «работает» на результат — личностное развитие детей.

В самостоятельной деятельности ребенок выступает как субъект, его уже не нужно учить, он хочет делать то, что ему интересно, в этот момент важно лишь обеспечить условия для реализации или возникновения новых замыслов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса, Н. Е. Понимание важности дошкольного образования приходит в Россию только сейчас / Н. Е. Веракса // URL: <http://press.prosv.ru>.
2. Дидактика средней школы / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин [и др.] ; под ред. М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1982.
3. Планирование образовательной деятельности в дошкольном учреждении : метод. пособие / авт.-сост. : Н. А. Кочкина, Н. В. Куликова, Л. В. Потапкина. — Архангельск : АО ИППК РО, 2011.
4. Попова, В. Р. Развитие профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа / В. Р. Попова. — Н. Новгород : ВГИПА, 2002.
5. Современные подходы к планированию образовательной работы в детском саду : справочно-методические материалы / сост. : Н. Б. Вершинина, Т. И. Суханова. — Волгоград : Учитель, 2010.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155.
7. [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/krysko2/26.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/krysko2/26.php).
8. <http://univerlss.ru/index.php?choose=4&termin=330>.
9. <http://ped-kopilka.ru/vospitateljam/metodicheskie-rekomendaci/organizacija-samostojatelnoi-deyatelnosti-detei-v-uslovijah-dou-s-uch-tom-fgt.html>.

### **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**



**Т. И. БАКЛАНОВА,**  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры социально-культурной  
деятельности Института культуры  
и искусств МГГУ (Москва)  
*toyrohta@bk.ru*



**Г. П. НОВИКОВА,**  
доктор психологических наук,  
доктор педагогических наук, профессор,  
ведущий научный сотрудник ИСРО РАО  
*nochuirot@rambler.ru*

Статья посвящена важнейшим изменениям в дошкольном образовании на современном этапе в контексте инноваций, введения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ДО, нововведений в содержание образования. Особое внимание в статье уделено концептуальным основам и стратегическим ориентирам, обозначенным в новой развивающей программе «Музыкальный мир» (авторы: Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова), в которой отмечается интегративный подход к построению целостной педагогической системы музыкального развития дошкольников в условиях реализации данной программы.

The article is devoted to the important changes in early childhood education at the present stage in the context of innovation, the introduction of the Federal Law «On Education» and the GEF to the new content of education. Particular attention is paid to the conceptual framework and strategic targets identified in developing the new program «Musical World» (authors: T. I. Baklanova, G. P. Novikova), which noted integrative approach to the construction

of an integrated educational system in the musical development of preschool children the conditions of realization of the program.

**Ключевые слова:** *инновации, тенденции изменений, интегративный подход, музыкальное развитие дошкольников, музыкальные маршруты, музыкальные находки, этнокультурные, национальные традиции, интегративное образовательное пространство ДОО*

**Key words:** *innovations, trends change, integrative approach, the musical development of preschool children, music tours, musical discoveries, ethnocultural, national traditions, integrative educational space PEO*

**К**оренные преобразования в социально-политической и экономической сфере, гуманизация общественных отношений, выстраивание регионами и округами современной образовательной инфраструктуры актуализировали вопросы развития дошкольного образования в России. Характерной особенностью нашего времени стала активизация инновационных процессов в дошкольном образовании, которые развиваются в образовательных организациях разного типа и вида и востребованы обществом.

Теоретический и практический анализ показал, что изменения в системе дошкольного образования происходят на следующих уровнях:

- ✓ концептуальном — разработка новой концепции дошкольного и «предшкольного» образования; концепции преемственности образования (дошкольное и начальное школьное звено), нового типового положения;

- ✓ содержания образования — инновационный подход к его построению;

- ✓ методов обучения, учитывающих особенности восприятия учебного материала детьми с разным уровнем физического, психического, речевого, интеллектуального, эстетического развития;

- ✓ средств и форм обучения — широкое использование новых педагогических технологий;

- ✓ типов образовательных организаций, способствующих более полному удовлетворению образовательных потребностей.

Совершенствуется и развивается система дошкольного воспитания, обеспечи-

вающая широкий спектр образовательных услуг с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей, их интересов, возможностей и потребностей семьи.

В дошкольном образовании можно отметить:

- ✓ изменение термина и статуса дошкольного воспитания, превращение системы дошкольного воспитания в «дошкольное образование» и «предшкольную» подготовку;

- ✓ создание новых типов и видов образовательных организаций: центров развития ребенка, прогимназий, комплексов «начальная школа — детский сад» (и компенсирующего, и общеразвивающего вида, детских садов комбинированного вида), детских садов компенсирующего вида, детских садов с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников (интеллектуального, художественно-эстетического, этнокультурного, физического и др.), детских садов присмотра и оздоровления (ясли), яслей-садов, детских садов, летних площадок в сельской местности; семейных детских садов и др.

- ✓ расширение спектра применяемых комплексных и вариативных программ, рекомендованных Министерством образования и науки РФ, педагогических технологий;

- ✓ внесение в расписание занятий детского сада новых «предметов» — образовательных областей: «Экология», «Ино-

Совершенствуется и развивается система дошкольного воспитания, обеспечивающая широкий спектр образовательных услуг с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей, их интересов, возможностей и потребностей семьи.

странный язык», «Ритмика», «Информатика», «Хореография», «Театр», «Дизайн» и др.;

✓ введение в штатное расписание новых ставок: психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога, преподавателя логоритмики, ритмики, хореографии, музея, инструктора по плаванию, массажиста и др.; открытие для них специальных кабинетов; сокращение их в связи с реорганизацией;

✓ введение аттестации и аккредитации дошкольных образовательных организаций;

✓ расширение сети экспериментальных площадок по разным направлениям;

✓ введение дополнительных платных услуг;

✓ введение конкурсов «Лучший воспитатель года» и др., подобно конкурсу «Учитель года».

Заслуживают внимания образовательные организации, в которых появились группы развития, группы кратковременного пребывания детей в ДОО, группы подготовки к школе для детей 4—7 лет на базе дошкольных организаций и в общеобразовательных школах, появление которых диктовалось не столько развитием системы дошкольного образования, сколько требованиями школы и социальным заказом родителей. Их количество постоянно увеличивается [3].

Инновационными воспитательно-образовательными организациями являются

также школы-лаборатории, в которых создана адаптивная модель образовательной организации «детский сад — школа» Е. А. Ямбурга, модель развивающего обучения по системе В. В. Давыдова «Поси-

ный остров», модель центра культуры мира и толерантности, позволяющая строить учебно-воспитательный процесс с детьми дошкольного и школьного возраста с учетом индивидуально-типологических особен-

ностей обучающихся, национальных традиций и культуры разных народов России, в которых дети с раннего возраста приобщаются к традиционным занятиям по интересам, самобытной духовной и материальной культуре, развивают свои творческие способности [1].

Другая тенденция изменений в дошкольном образовании — нововведения в содержании образования. Вместо единой и обязательной для всех «Программы воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М. Васильевой) в практику работы ДОО Федеральным экспертным советом Министерства образования и науки РФ были рекомендованы 12 комплексных и множество парциальных государственных образовательных программ. В рамках Федерального закона и законов республик Российской Федерации «Об образовании» ведется разработка инновационных систем научно-методического обеспечения национально-регионального компонента в содержании образования. Упор делается на изучение этнических языков, литературы, истории, культуры.

В учебно-воспитательный процесс активно внедряются традиции народной педагогики. Наблюдается тенденция к активизации изучения родных языков, истории, культуры, искусства, традиционных ремесел. В русле этих новшеств можно отметить появление новых экспериментальных региональных программ (этико-эколого-познавательных, культурологических) и технологий (здоровьесберегающих, арт-терапии, информационных, развивающих, игровых). Стремление к переводу преподавания на родном языке, введение в сетку занятий детского сада меньшего, чем было, количества занятий русским языком, введение дополнительно английского языка в Казани, Набережных Челнах, Альметьевске, Нижнекамске, Елабуге, Уфе, Чите и др. приводит к снижению качества усвоения русского языка, коммуникативных навыков (навыков общения) между детьми разных нацио-

В учебно-воспитательный процесс активно внедряются традиции народной педагогики. Наблюдается тенденция к активизации изучения родных языков, истории, культуры, искусства, традиционных ремесел.

нальностей, находящихся в одной группе детского сада.

Инновационные процессы в дошкольном образовании работают на возрождение этнических духовных ценностей, создание условий для функционирования и развития целостного поликультурного общества, полноценной самореализации каждого, независимо от его национальной, языковой и культурной принадлежности. В связи с этим во многих округах Москвы открыты экспериментальные площадки по апробации вновь созданных программ с этнокультурным компонентом, например, ДОО «Росток» (руководитель Ж. Л. Новикова) в Северо-западном округе и др. [4].

Осуществление инновационных процессов серьезно сдерживается рядом факторов объективного и субъективного характера. Изучение законов и подзаконных актов Российской Федерации и национальных республик показывает, что для генезиса образования заложена основательная законодательная база. Но кроме этого необходима серьезная научная проработка самых различных аспектов системы обучения и воспитания. Поэтому с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) необходимо тесное взаимодействие науки и практики. Нужен интегративный подход к построению целостной педагогической системы творческого развития дошкольников в условиях реализации программ, направленных на развитие интеллектуального потенциала нации, сохранения и развития культуры познания, общения, речевой, художественно-эстетической, физической, то есть по всем направлениям, обозначенным в ФГОС ДО, в том числе музыкального развития детей дошкольного возраста.

Более подробно остановимся на проблеме интегративного подхода к построению целостной педагогической системы

музыкального развития дошкольников в условиях реализации развивающей программы «Тропинки» [5] (В. Т. Кудрявцев) — программы «Музыкальный мир» (авторы Т. И. Бакланова и Г. П. Новикова) в контексте ФГОС ДО.

Эта интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей 3—7 лет была разработана в конце 1990-х годов, широко апробирована в 22 регионах РФ, затем вошла в Примерную программу дошкольного образования «Тропинки» (ФГОС ДО).

По программе «Музыкальный мир» разработано учебное пособие для детей 5—7 лет в двух частях, а также методические рекомендации и «Хрестоматия» для педагогов и музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций.

Программа предназначена для работы с детьми в условиях интегрированного образовательного пространства дошкольной организации и представляет собой часть целостной, преемственной, интегрированной модели дошкольного образования «Тропинки» [5].

При разработке программы «Музыкальный мир» были учтены исследования в теории и методике музыкального образования Э. Б. Абдуллина, Т. И. Баклановой, Л. А. Безбородовой, Н. А. Ветлугиной, О. П. Радыновой и др.; исследования в области дошкольного образования Г. П. Новиковой, М. В. Лазаревой, Э. П. Костиной и др.

Программа «Музыкальный мир» была разработана на преемственной основе с Программой интегрированного курса «Искусство» для 1—9-х классов, созданной коллективом авторов под руководством Н. М. Сокольниковой и получившей в 1996 году гриф Министерства образования РФ.

По программе «Музыкальный мир» разработано учебное пособие для детей 5—7 лет в двух частях, а также методические рекомендации и «Хрестоматия» для педагогов и музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций.



В интегрированной программе «Искусство» в разделе «Музыка» Т. И. Баклановой была впервые обоснована необходимость интегративного подхода к педагогическому проектированию и реализации музыкально-образовательного процесса, разработано несколько уровней интеграции уроков музыки с уроками по другим учебным предметам образовательной области «Искусство» — от тематического до ценностно-смыслового.

✓ *Тематический уровень* предполагает интегративный подход к тематическому планированию нескольких интегрируемых учебных предметов.

✓ *Уровень интеграции содержания учебных предметов на основе общности средств художественной выразительности* разных видов искусства реализуется на основе таких понятий, как форма, композиция, ритм в музыке и живописи, краски в изобразительном искусстве, музыкальные краски и т. д.

✓ *Художественно-образный уровень* состоит в интеграции содержания учебных дисциплин на основе общности художественно-образного содержания разных видов искусства и народного художественного творчества. При этом в программе была выстроена система художественных образов, обладающая наибольшим педагогическим потенциалом для духовно-нравственного воспитания дошкольников

(образы Родины, природы России, семьи, матери, родного очага, героя — защитника Отечества, традиционных народных игр, игрушек, праздников и др.).

✓ *Ценностно-смысловой уровень* предполагает создание педагогических условий для воспитания и развития личности обучающихся на основе воплощенных в разных видах искусства духовно-нравственных ценностей и идеалов.

«Необходимо подчеркнуть, что в данной иерархии уровней интеграции каж-

дый последующий уровень включает все предыдущие» [2].

Интегративный подход к построению целостной педагогической системы музыкального развития дошкольников в условиях реализации программы «Музыкальный мир» может быть осуществлен на каждом из этих уровней не только применительно к образовательной области «Искусство», но и ко всем другим образовательным областям, так как в основу программы «Музыкальный мир» положен поликонтекстный подход к проектированию музыкально-образовательных систем. Суть его состоит в том, что современные модели музыкального образования необходимо проектировать в многомерной системе контекстов, выходящих за рамки музыкального искусства и художественно-эстетической культуры в широкое культурно-информационное пространство современной жизни, в окружающий мир.

Программа «Музыкальный мир» разработана одновременно в нескольких контекстах: художественно-эстетическом, аксиологическом, психолого-педагогическом, семантическом, культурно-историческом, этнокультурном, экологическом, информациологическом и арт-терапевтическом [2; 4; 5].

Главная *цель* программы «Музыкальный мир» — формирование средствами музыкального искусства музыкальной культуры дошкольников как части общей культуры личности.

В соответствии с данной целью выдвинуты общие и специальные задачи музыкального образования в дошкольных образовательных организациях, которые подробно раскрыты в программе и методических рекомендациях для педагогов по тематическим блокам.

Построение целостной педагогической системы музыкального развития дошкольников в условиях реализации программы «Музыкальный мир» должно опираться на конкретизацию задач данной программы по разным направлениям детской деятельности. Необходимо использовать раз-

Главная цель программы «Музыкальный мир» — формирование средствами музыкального искусства музыкальной культуры дошкольников как части общей культуры личности.

нообразные формы взаимодействия педагога с детьми и детей между собой, взаимосвязанные виды деятельности, формирующие разнообразные сущностные связи в представлениях ребенка об окружающем мире, ориентироваться на реальные интересы и мотивацию ребенка [2; 3].

При реализации *интегративного подхода* за основу берется фрагмент действительности, реальная ситуация из окружающего пространства (семьи, детского сада, города, страны, мира). Педагог при

этом анализирует, какие темы занятий, виды деятельности можно объединить друг с другом, стимулируя детское творчество, поощряя коммуникацию и личностные достижения каждого ребенка.

Важно, чтобы занятия музыкой стали компонентом целостного интегративного образовательного пространства ДОО, характеризующегося общими целевыми установками освоения окружающего мира во всех его проявлениях, в полноте и целостности и общим смысловым контекстом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева, Т. П.* Готовность организаций дошкольного образования к реализации ФГОС и факторы ее обуславливающие / Т. П. Афанасьева // Инновационная деятельность в дошкольном образовании : материалы VIII Международной научно-практической конференции (Москва — Пушкино, 2—3 апреля 2015 г.) / под ред. Г. П. Новиковой. — Ярославль ; Москва : Канцлер, 2015.

2. *Бакланова, Т. И.* «Музыкальный мир» : интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей дошкольного возраста 3—7 лет : методические рекомендации для педагогов / Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова. — М. : Вентана-Граф, 2011.

3. *Новикова, Г. П.* Проблемы готовности организаций дошкольного образования к реализации ФГОС / Г. П. Новикова, Т. П. Афанасьева, И. А. Елисеева // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 5. — С. 33—38.

4. *Новикова, Г. П.* Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей дошкольного возраста средствами народного искусства / Г. П. Новикова. — М. : АРКТИ, 2005.

5. Примерная программа дошкольного образования «Тропинки» (ФГОС ДО) / под ред. В. Т. Кудрявцева. — М. : Вентана-Граф, 2015.

### **В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Психологическое сопровождение одаренных детей:** Методические рекомендации для психологов, педагогов, родителей / Авт.-сост.: Е. Г. Еделева, О. В. Шилова. 71 с.

Методические рекомендации предназначены для родителей, психологов, педагогов дополнительного образования, работающих с одаренными детьми, чтобы помочь им в своевременном выявлении детской одаренности и создании благоприятных условий для развития одаренного ребенка. В издании широко представлены психолого-диагностические методики для работы с одаренными детьми.

**Организация работы с одаренными детьми на основе дифференцированного подхода в условиях взаимодействия различных образовательных организаций (из опыта муниципальных районов Нижегородской области):** Методическое пособие / Авт.-сост.: О. В. Плетенева, В. В. Целикова, М. С. Егорова. 90 с. (Сер. «Интеграция организаций общего и дополнительного образования детей»)

В пособии представлена система организации выявления, развития и сопровождения одаренных и способных детей в рамках сетевого взаимодействия различных образовательных организаций на муниципальном уровне.

Для педагогов, администраторов общеобразовательных организаций, специалистов органов управления образованием.

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОО



И. Н. КОЛЬЦОВА,  
кандидат культурологии,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
*ktmdo@yandex.ru*



Т. А. РЕВЯГИНА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры управления  
дошкольным образованием НИРО  
*kudoniro@yandex.ru*

В статье анализируются законодательные и теоретические основы проблемы духовно-нравственного воспитания. Раскрывается содержание этого педагогического феномена, доказывается вневременной его характер, обосновывается актуальность в современных социокультурных условиях. Представлен опыт разработки и реализации программы духовно-нравственного воспитания дошкольников.

The article presents the analysis on the legislative and theoretical bases of a problem of spiritual and moral education. The authors reveal the maintenance of this pedagogical phenomenon. They also prove it's timeless and urgency in modern social conditions. The program of spiritual and moral education of preschool children is presented.

**Ключевые слова:** *духовно-нравственное воспитание, современный воспитательный идеал, базовые национальные ценности, нравственные качества, программа духовно-нравственного воспитания*

**Key words:** *spiritual and moral education, modern educational ideal, basic national values, moral qualities, program of spiritual and moral education*

**З**адачи образования и воспитания молодежи являются первостепенными в любом обществе: от сознания человека, его духа и душевного настроения зависят здоровье и будущее нации. По-

этому настоящее образование всегда было духовным. Понятие «духовно-нравственное воспитание» давно и прочно укрепилось в педагогике и нашло свое место в официальных документах (законах, при-

казах, постановлениях, распоряжениях), научных исследованиях, методической литературе.

Задачи духовно-нравственного воспитания российских школьников рассматриваются в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [6] и федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [7] в качестве ключевых. При этом теоретической основой деятельности школы в данном направлении является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», которая определяет характер современного национального воспитательного идеала; цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи; систему базовых национальных ценностей; основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся [2, с. 6].

Анализируя трактовку воспитательного идеала в законодательных актах [2; 9; 10], можно представить такой идеал следующим образом: свободный, ответственный, высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, за сохранение мирной среды, воспитанный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

В контексте рассматриваемой проблемы важно дать определение понятию «духовно-нравственное воспитание».

Сегодня наблюдается сложность концептуального определения духовно-нравственного воспитания в научном сообществе и, соответственно, сложность в выработке четких ориентиров для педагогов-практиков. Сравнительный анализ понятий «духовность», «духовное» в современной отечественной философии,

педагогике, психологии (В. В. Абраменкова, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, Е. И. Исаев, В. В. Медушевский, Т. И. Петракова, В. И. Слободчиков, Г. Шестун и др.) позволяет выделить характерные признаки

духовно-нравственного воспитания. Обобщая эти признаки, можно сказать, что духовно-нравственное воспитание должно быть основано на определенном мировоззрении и соответствующей системе морали, социокультурной традиции, формировать ценностно-смысловую сферу личности и определенный образ (уклад) жизни. В процессуальном аспекте духовно-нравственное воспитание может быть определено как деятельность, направленная на формирование ценностно-смысловой сферы личности на основе определенного мировоззрения и соответствующей ему системе морали, поведенческой и бытовой культуры [4, с. 94].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года духовно-нравственное воспитание представлено как педагогически организованный процесс, в котором детям и молодежи передаются духовно-нравственные нормы жизни, создаются условия для усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, освоения системы общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностей народов Российской Федерации. Задачи воспитания тесно связаны с процессом духовно-нравственного развития личности и осуществляются в процессе социализации, последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, формирования способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношения к себе, людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [9].

Сегодня наблюдается сложность концептуального определения духовно-нравственного воспитания в научном сообществе и, соответственно, сложность в выработке четких ориентиров для педагогов-практиков.

В соответствии с п. 2 ст. 4 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [10] дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Именно дошкольное детство играет особую, непреходящую роль в становлении личности, формировании духовно-нравственного облика человека. В связи с этим, по словам И. А. Ильина, «необходимо позаботиться о том, чтобы пробуждающие впечатления имели характер благостный, чтобы они исходили от духа и будили в младенческой душе духовные состояния» [3].

Согласно п. 1.4.6 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), приобщение дошкольников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства является одним из основных принципов дошкольного образования. В настоящее время необходимо обеспечить объединение обучения и воспитания в целостный единый процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе норм и правил поведения в интересах человека, семьи, общества (ФГОС ДО п. 1.6.5).

Одним из способов решения данной проблемы является внедрение в образовательную деятельность ДОО программы духовно-нравственного воспитания дошкольников. Поэтому в соответствии с

В качестве необходимого психолого-педагогического условия реализации образовательных программ признается взаимодействие образовательной организации с семьями воспитанников.

действующей законодательной и теоретико-методологической базой педагогическим коллективом МБДОУ детский сад № 404 «Ростки» Советского района Нижнего Новгорода под

научным руководством И. Н. Кольцовой и Т. А. Ревягиной была разработана и апробирована программа «Мы россияне, мы нижегородцы». Авторами программы являются заведующая МБДОУ № 404 Е. Б. Бухарева, старший воспитатель

О. А. Щукина, музыкальный руководитель Т. И. Волкова.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2] и законодательных актах [8; 9], где речь идет о духовно-нравственном развитии и воспитании детей и молодежи, делается акцент на такие базовые национальные ценности российского общества, как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, образование, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, человечество, природа. Эти ценности определяют содержание духовно-нравственного воспитания в программе «Мы россияне, мы нижегородцы».

В качестве необходимого психолого-педагогического условия реализации образовательных программ признается взаимодействие образовательной организации с семьями воспитанников: «Родители (законные представители) обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [10, ст. 44, п. 1]. Семья определена как ведущий институт воспитания, призванный обеспечить разумную организацию жизни ребенка, помочь ему усвоить положительный опыт жизни и труда старших поколений, накопить ценный индивидуальный опыт деятельности, привычек, отношений. Поставлены задачи по последовательному укреплению социально-педагогических отношений семьи и образовательных организаций [9]. В связи с этим встает вопрос об обеспечении психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) (п. 1.6.9 ФГОС ДО) в вопросах приобщения дошкольников к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, а также создании условий для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности (п. 3.1.6 ФГОС ДО).

Обозначенные выше положения находят свое отражение в содержательном контенте программы духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста «Мы россияне, мы нижегородцы».

Целью программы является приобщение к духовно-нравственным и социокультурным ценностям, нормам и правилам поведения, принятым в традиционной национальной культуре.

Методологические принципы программы:

✓ принцип реализации культуротворческой функции образовательной деятельности — означает, что основной целью является не столько передача ребенку социокультурного опыта (знаний, умений, установок) в конкретных видах деятельности, сколько развитие самостоятельности как единственно возможного способа раскрытия и совершенствования смысловых компонентов мотивационно-потребностной сферы ребенка, его способностей и социальной активности;

✓ принцип реализации гуманного отношения к ребенку, предполагает понимание и принятие педагогом проблем, затруднений и ограничений в индивидуальном развитии формирующейся личности ребенка;

✓ принцип «адресного» обогащения предметно-пространственной среды, обладающей разносторонним потенциалом активизации, — способствует ненасильственному включению ребенка в образовательный процесс [11];

✓ принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу ребенка — требует создания психолого-педагогических условий для возникновения эмоциональной реакции и развития эмоций, которые сосредотачивают внимание ребенка на объекте познания, собственном действии и поступке, что достигается через сопереживание и прогнозирование развития ситуации.

Содержательные принципы построения программы определяются принципами

дошкольного образования, которые обозначены в п. 1.4 ФГОС ДО.

Программа духовно-нравственного воспитания «Мы россияне, мы нижегородцы» включена в вариативную часть образовательной программы дошкольного образования МБДОУ № 404, формируемую участниками образовательных отношений, и реализуется в группе старшего дошкольного возраста (5—6 лет). Эта парциальная программа позволяет обеспечить организацию педагогической работы в таких образовательных областях, как «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» (п. 2.6 ФГОС ДО).

Содержание программы построено на основе трех тематических блоков:

✓ «Я среди людей» (задача — приобщение к общечеловеческим ценностям традиционной культуры и нравственным нормам взаимоотношений с окружающими людьми);

✓ «Моя семья» (задача — возрождение традиций семейного воспитания);

✓ «Мой край Нижегородский» (задача — приобщение детей к духовно-нравственным ценностям традиционной национальной культуры, истории и культуре Нижегородского края в контексте истории и культуры России).

Содержание каждого тематического блока реализуется на уровне трех компонентов: когнитивный, эмоционально-чувственный, деятельностный. Для каждого тематического блока разработан диагностический комплекс.

При реализации программы используются такие формы организации образовательной деятельности, как кружок «Уроки добра» (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» (одно занятие в неделю по 25 минут, 35 занятий в год)); организованная образовательная деятельность по образова-

Программа духовно-нравственного воспитания «Мы россияне, мы нижегородцы» включена в вариативную часть образовательной программы дошкольного образования МБДОУ № 404.

тельными областями «Познавательное развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» (изобразительная деятельность); познавательные беседы («Добро и зло», «О дружбе и друзьях», «Зависть», «Талант», «Милосердие», «Трудолюбие», «Послушание и непослушание», «Скромность», «Доброта» и др.); игровые ситуации, проблемные ситуации, игры и тренинги духовно-нравственного содержания; народные подвижные игры, игры с народными музыкальными инструментами, игры-ряжения.

Организуются совместные мероприятия с родителями и участием социальных партнеров, а также культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности, в ходе которых воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослых и детей: «Творческая мастерская» (на материале традиционных нижегородских промыслов), «Музыкально-литературная гостиная» (на материале фольклора), ситуации накопления положительного социально-эмоционального опыта, детский досуг (с учетом календаря светских и религиозных праздников).

Содержание кружковых занятий «Уроки добра» строится на основе мультфильмов духовно-нравственного содержания

Основой перспективно-тематического планирования педагогической работы по программе является определение «ключевого воспитательного события» месяца.

и подчинено формированию у детей определенных нравственных качеств — патриотизма, любви к родному краю, трудолюбия, заботы, взаимовыручки, доброты,

ответственности, сострадания, милосердия и др. Эти занятия реализуют призыв И. А. Ильина: «Ребенок должен как можно раньше научиться чувствовать чужое страдание, чтобы жалеть, беречь и помогать. Необходимо найти прямой и близкий путь к его сердцу и научить его хотеть добра и стыдиться зла» [3].

Основой перспективно-тематического планирования педагогической работы по программе является определение «ключевого воспитательного события» месяца (А. В. Мудрик) [5], так как, по словам В. Д. Шадрикова, «свою духовность мы получаем от предков. Она заключена в обычаях и преданиях» [12, с. 44—45]. Это может быть как праздник, к которому необходимо готовиться (например, День защитника Отечества), так и праздник, предваряющий начало изучения темы (День народного единства).

Во всех совместных мероприятиях родители принимают активное участие. Они посещают культурно-образовательные мероприятия, сопровождают детей во время экскурсий к памятным местам. Кроме того, функционирует семейный клуб «Воспитаем личность!», а также разрабатывается программа повышения педагогической компетентности родителей по проблеме духовно-нравственного воспитания дошкольников «Растим добро». Планируется привлечение к этой работе неорганизованных детей микрорайона и их родителей.

Важнейшее организационно-педагогическое условие реализации программы — социальное партнерство с организациями науки, культуры, дополнительного образования, а также с Нижегородской епархией.

Планируемые результаты освоения программы в соответствии с требованиями ФГОС ДО (п. 2.11.1):

✓ ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе; обладает чувством собственного достоинства, осознает себя членом этнической группы (житель России, Нижегородского края);

✓ ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями в отношении разных явлений, характеризующих культуру России, малой родины (Нижегородского края);

обладает начальными знаниями о себе как представителе этнической группы (жители России, Нижегородского края), о природном и социальном мире, в котором он живет (родной край, малая родина); обладает элементарными представлениями из области живой природы родного края (средней полосы России), истории и культуры родного края;

✓ ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности.

Программа «Мы россияне, мы нижегородцы» прошла стадию апробации в образовательном пространстве ДОО и готовится к экспертизе. МБДОУ детский сад № 404 «Ростки» в 2015 году стал победителем приоритетного национального проекта «Образование», представив на конкурс свое понимание решения проблемы разработки и внедрения комплекса организационно-управленческих и психолого-педагогических условий достижения качественно нового уровня состояния ДОО, обеспечивающего охрану и укрепление физического, психического и духовного здоровья детей, их эмоциональное благополучие, духовно-нравственное воспитание в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Таким образом, социальные эффекты инновационной деятельности МБДОУ № 404 по апробации программы духовно-нравственного воспитания детей старшего до-

школьного возраста «Мы россияне, мы нижегородцы» заключаются в следующем:

✓ для дошкольной образовательной организации: конкурентоспособность, имиджевая привлекательность; единое здоровьесберегающее пространство, спроектированное на основе духовно-нравственных ценностей; развивающая предметно-пространственная среда; информационная и социальная открытость;

✓ для воспитанников: успешная социализация; самостоятельность и инициативность; здоровье, доброжелательность, милосердие, сострадание, ответственность, трудолюбие, патриотизм как ценностные ориентиры деятельности и поведения;

✓ для педагогов: коллектив единомышленников, увлеченных идеей духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста; реализованные профессиональные возможности и интересы, профессиональное и личностное саморазвитие;

✓ для родителей: сплоченный коллектив родителей; информационная компетентность в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, их духовно-нравственного воспитания; возрожденные традиции семейного воспитания; позитивные детско-родительские отношения; социальная активность.

Программа «Мы россияне, мы нижегородцы» прошла стадию апробации в образовательном пространстве ДОО и готовится к экспертизе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации от 25.12.1993, с изм. от 30.12.2008.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М., 2011.
3. Ильин, И. А. Собрание сочинений : в 10 т. / И. А. Ильин. — Т. 3. — М. : Русская книга, 1994.
4. Метлик, В. И. Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся в современной российской школе / В. И. Метлик // Нижегородское образование. — 2011. — № 4. — С. 91—97.
5. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями на 18 мая 2015 года).



7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями от 29.12.2014).

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

9. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания на период до 2025 года».

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 04.06.14).

11. Филиппова, Л. В. Гуманитарная парадигма философской теории природы человека / Л. В. Филиппова, Ю. А. Лебедев, Т. А. Ревягина // Приволжский научный журнал. — 2008. — № 4 (8). — С. 197—207.

12. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности : учеб. пособие для вузов / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1999.



### ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ДО

Ю. А. ТИШКИНА,  
старший преподаватель кафедры теории и методики  
дошкольного образования НИРО  
*tishkina-ya@mail.ru*

В статье анализируется содержание двух моделей гендерной социализации — традиционной (полоролевой) и нетрадиционной (эгалитарной). Показаны возможности их интеграции в контексте требований ФГОС дошкольного образования.

The article analyzes the contents of the two models of gender socialization — the traditional (sex role) and alternative (egalitarian). The possibilities of integration in the context of the requirements of the federal state educational standards of preschool education.

**Ключевые слова:** *ФГОС ДО, гендер, гендерная социализация, традиционная модель, эгалитарная модель, маскулинность, фемининность, андрогинные характеристики личности*

**Key words:** *FSES PE, gender, gender socialization, the traditional model, egalitarian model, masculinity, femininity, androgynous personality characteristics*

**П**роблема гендерной социализации детей дошкольного возраста сегодня входит в число наиболее актуальных проблем дошкольного образования. Это обусловлено необходимостью реализации принципа индивидуализации дошкольного образования, рассматриваемого федеральным государственным образовательным стандартом в качестве основополагающего. Общеизвестно, что одним из значимых аспектов индивидуальности является половая принадлежность, лежащая в основе осмысления ребенком своего Я и во многом определяющая направленность личностного развития ребенка уже с раннего возраста. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о социальной природе понятия «гендер», обозначающего «совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [6]. Данное определение указывает на социокультурное происхождение различий между мальчиками / мужчинами и девочками / женщинами. Иными словами, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин определяются не биологическим полом, а социокультурными нормами, принятыми в обществе. В этой связи гендер, будучи социально сконструирован, характеризуется изменчивостью внутри и между культурами, динамичностью и вариативностью.

Сегодня педагоги и родители поставлены перед проблемой выбора направления и содержания работы по воспитанию мальчиков и девочек. Это обусловлено распространением в образовании двух совершенно противоположных моделей гендерной социализации: *традиционной* (полоролевой) и *нетрадиционной* (альтернативной, эгалитарной).

Первая модель социализации, представляющая собой процесс усвоения и воспроизведения гендерных норм и правил, осуществляется в соответствии с гендерными стереотипами, предполагаю-

щими жесткую дифференциацию воспитательных воздействий, исходя из половой принадлежности детей. У девочек воспитывают качества женственности, она должна быть доброй, скромной, послушной, умеющей следить за своей внешностью, привлекательной и трудолюбивой. Их активно готовят к роли заботливой жены, самоотверженной матери, умелой хозяйки, но крайне редко ориентируют на успехи в профессиональной сфере, карьерный рост и высокую заработную плату [7; 11; 14].

Мальчиков учат быть смелыми, решительными, выносливыми, проявлять самостоятельность и принципиальность, демонстрировать свою силу. Процесс личностного развития мальчиков определяется идеологией мужественности, в основе которой лежит норма успешности / статуса, норма твердости (физическая, умственная, эмоциональная) и норма антиженственности [4]. Мальчиков ориентируют на профессиональный и финансовый успех, учат сдерживать свои эмоции и избегать специфических женских занятий и видов деятельности.

Таким образом, традиционная (полоролевая) социализация опирается на следующие принципы [7; 11; 14]:

- ✓ подчеркивание (акцентирование) различий между лицами женского и мужского пола;
- ✓ ориентация на «особое предназначение» мужчины и женщины и взаимодополнительность их социальных ролей;
- ✓ поощрение видов деятельности, занятий, соответствующих полу;
- ✓ выбор видов поведения исходя из половой принадлежности;
- ✓ наличие жестких культурно сформированных полоролевых схем;
- ✓ реализация идей гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, об-

Одним из значимых аспектов индивидуальности является половая принадлежность, лежащая в основе осмысления ребенком своего Я и во многом определяющая направленность личностного развития ребенка уже с раннего возраста.

щественной, финансовой компетентности). Некоторые специалисты (И. С. Клецина, Л. В. Штылева, Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова) утверждают, что полоролевая дифференциация выступает серьезным барьером в развитии индивидуальности личности, ограничивая ее рамками пола. Взрослые, выставляя ограничения и правила для мальчиков и девочек, пытаются программировать их будущую жизнь. В качестве негативных последствий традиционной модели авторы отмечают сложности и проблемы у женщин в профессиональной самореализации, а у мужчин — в самореализации в семейной сфере [7]. В частности, принятие на себя роли «добытчика» отрицательно влияет на исполнение мужчиной родительских функций.

Вторая (эгалитарная) модель гендерной социализации отражает не только функции усвоения и воспроизводства гендерных норм и стандартов, но и включает функцию социального творчества, предполагающую активность человека в создании новых гендерных правил и отношений [12]. Многие психологи (В. И. Слободчиков, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн, Л. Б. Волынская, Е. П. Белинская, К. А. Абульханова-Славская и др.) подчеркивают, что смысл успешного социального развития может быть представлен именно в творческой социализации, в со-творении человеком себя и новой культуры в условиях

изменяющегося общества. Поэтому Е. П. Белинская и О. А. Тихомандрицкая определяют нетрадиционную гендерную социализацию как усвоение, воспроизведение и творческое преобразование личностью гендерной культуры общества [3]. В этой связи альтернативная стратегия ориентирована на культивирование индивидуальности личности как высшей ценности педагогической практики, развитие индивидуальных интересов,

потребностей и способностей ребенка вне жестких гендерных стереотипов, делающих его заложником пола. Воспитательный вектор направлен на создание условий для самореализации личности с индивидуальным набором маскулинных и фемининных характеристик. Поэтому основное внимание акцентируется не на формировании полоспецифических качеств личности, а на усвоении разнообразия гендерных социальных ролей детьми дошкольного возраста [7].

По мнению сторонников нетрадиционного гендерного подхода (И. С. Клециной, Л. Э. Семеновой, В. Э. Семеновой, Л. Ф. Штылевой, Ю. Е. Гусевой, М. Л. Сабунаевой, А. А. Никитиной, Е. А. Бабушкиной), его распространение обусловлено происходящими в российском обществе социально-экономическими изменениями. Современная действительность требует от девочек, кроме женских качеств, проявления таких качеств, как решительность, настойчивость, целеустремленность, а от мальчиков, наоборот, не только чисто мужских качеств, но и терпимости, отзывчивости, доброты. Поэтому основная задача эгалитарного направления заключается в развитии у каждого ребенка андрогинных характеристик, проявляющихся в ситуативном доминировании маскулинных / фемининных качеств, степень выраженности которых не регламентируется половой принадлежностью.

Гармоничное развитие в личности мужского и женского начала обеспечивает высокую адаптивность и гибкость поведения. Андрогинные дети по собственной инициативе берутся за выполнение любой работы, не обсуждая ее «полоролевой статус», стремятся овладеть всеми полезными для жизни навыками, не разделяя их на «мужские» и «женские» [14].

Общими принципами недифференцированной по полу гендерной социализации являются [7; 11; 14]:

✓ нейтрализация и смягчение социально обусловленных различий между лицами женского и мужского пола;

Андрогинные дети по собственной инициативе берутся за выполнение любой работы, не обсуждая ее «полоролевой статус», стремятся овладеть всеми полезными для жизни навыками, не разделяя их на «мужские» и «женские».

✓ отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчины и женщины и признание взаимозаменяемости женских и мужских социальных ролей;

✓ поощрение видов деятельности, соответствующих индивидуальным интересам и предпочтениям личности;

✓ обеспечение каждому ребенку свободы выбора поведения исходя из конкретной ситуации;

✓ тенденция к размыванию культурно сформированных гендерных схем;

✓ реализация идей гендерного равенства в разных сферах жизнедеятельности.

Таким образом, нетрадиционная гендерная социализация представляет собой процесс индивидуализации гендерной идентичности, которая выражается в пластичности образов маскулинности / фемининности и вариативности поведения.

В этой связи идеи альтернативного подхода созвучны требованиям ФГОС дошкольного образования, одна из задач которого направлена на «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от ... пола» (п. 1.6.). Стандарт требует от педагогов такого построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования. Согласно этому принципу, применительно к рассматриваемой нами проблеме гендерной социализации ребенок как полноценный участник (субъект) образовательных отношений имеет право выбора игрушек, игровых ролей, рода занятий, видов деятельности, которые могут не соответствовать его половой принадлежности, в результате чего может наблюдаться несовпадение индивидуальных проявлений ребенка со стереотипными представлениями о поведении девочки и мальчика. С одной стороны, ребенок несет в себе полоролевые стереотипные черты (мальчик — сильный, храбрый, выносли-

вый; девочка — ласковая, нежная, заботливая), а с другой — индивидуализация гендерной идентичности выражается в ситуативном проявлении в общении и поведении «типично мужских» и «типично женских» качеств.

Возникает вопрос: в русле какого направления педагогам следует формировать гендерную идентичность детей дошкольного возраста?

Мы разделяем точку зрения некоторых современных исследователей, склонных полагать, что чрезмерная интернализация норм и подчинение им могут оказаться для человека настолько же вредными, как и их полное игнорирование [5]. В современной системе образования полоролевой подход в чистом виде (жесткая половая дифференциация) применяться не может. Иными словами, традиционная гендерная социализация, характеризующаяся ограничением поведенческих проявлений детей стереотипными нормами без предоставления выбора, вариативности в овладении гендерным репертуаром, не может считаться позитивной.

В то же время в условиях недифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек, полного отказа от сложившихся традиций и идеалов относительно норм мужского и женского поведения процесс формирования гендерной идентичности может приобрести искаженный, деструктивный характер. В частности, в качестве негативных последствий эгалитарного направления отмечается набирающая рост и силу феминизация мужчин и маскулинизация женщин, что приводит к дезориентации в специфике межполовых отношений.

Распространенные сегодня формы гражданского сожительства, гостевых браков, однополых союзов делают проблематичным процесс приобщения детей к семейным социокультурным и нравствен-

Нетрадиционная гендерная социализация представляет собой процесс индивидуализации гендерной идентичности, которая выражается в пластичности образов маскулинности / фемининности и вариативности поведения.

ным ценностям. Общеизвестно, что гендерное воспитание является неотъемлемой частью нравственного воспитания (Д. В. Колесов, О. С. Богданов, Е. В. Бондаревская, Л. В. Градусова, А. В. Мудрик). Поэтому в основе творческого преобразования гендерных установок, так же как и в создании новых гендерных правил и норм, должна лежать нравственная составляющая. В этой связи, допуская ослабление поляризации гендерных моделей поведения и размывание некоторых гендерных стереотипов (отказ от ознакомления детей с «мужскими» и «женскими» профессиями, дисциплинирование детей с указанием на их половую принадлежность: «мальчики не плачут»), считаем необходимым сохранение традиционных норм, связанных с овладением нравственной культурой взаимоотношения полов и освоением семейных ролей.

Одной из важнейших задач гендерного воспитания является формирование у детей представлений о правилах культурного поведения в обществе (овладение мужским и женским этикетом). Мальчики, независимо от их индивидуальных интересов, способностей и предпочтений, должны уметь оказывать знаки внимания

девочкам (пропускать вперед, уступать место, придерживать дверь, подавать пальто).

Мы считаем целесообразной направленность воспитательных воздействий на развитие андрогинной личности, но с преобладанием маскулинности у мальчиков и фемининности у девочек. В социализации девочек приоритетным должно быть

воспитание женских качеств и подготовка к материнству, поскольку роль жены, матери, хранительницы домашнего очага ни при каких обстоятельствах не может быть деформирована, так как является важнейшим компонентом духовно-нравственного воспитания девочек.

Приоритеты воспитания мальчиков заключаются в развитии мужества, надежности, умении взять на себя трудности и защитить слабого. Важно сформировать у мальчиков адекватное представление о мужественности как нравственной твердости и дать представления о способах ее (мужественности) проявления в семье и различных ситуациях вне семейного общения. Наряду с этим следует обращать внимание на подготовку их к отцовской роли.

Социокультурные изменения в обществе привели к расширению диапазона отцовских функций. Если раньше образ отца ассоциировался только с маскулинным поведением (отец был воплощением власти и инструментальной эффективности), то сейчас от мужчин ждут еще и мягкой заботы о детях, умения вступать в эмоциональный контакт с ребенком [6]. В этой связи необходимо готовить мальчиков к принятию роли отца, способного демонстрировать андрогинную культуру поведения, что поможет им в будущем более успешно справляться со своими отцовскими обязанностями.

Все вышеизложенное является основой разрабатываемой нами технологии формирования гендерной идентичности детей дошкольного возраста, которая будет способствовать успешному и благоприятному протеканию процесса социализации мальчиков и девочек.

Одной из важнейших задач гендерного воспитания является формирование у детей представлений о правилах культурного поведения в обществе (овладение мужским и женским этикетом).

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Абубикирова, Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубикирова // *Общественные науки и современность*. — 1996. — № 6. — С. 123—125.
2. Араканцева, Т. А. Гендерная социализация ребенка в семье : учебное пособие / Т. А. Араканцева. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2011.
3. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2001.

4. *Берн, Ш.* Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2006.
5. *Вольнская, Л. Б.* Нерешенные психологические задачи детства в определении ценностно-смысловой структуры личности в дальнейшем / Л. Б. Вольнская // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 114—121.
6. *Воронина, О. А.* Гендер / О. А. Воронина // Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. — М. : Информация — XXI век, 2002. — С. 20—24.
7. *Клецина, И. С.* Гендерный подход в анализе социализации в период дошкольного детства / И. С. Клецина // Психолог в детском саду. — 2012. — № 1. — С. 12—24.
8. *Климина, Л.* Теоретические основы реализации гендерного подхода в современном дошкольном образовательном учреждении / Л. Климина // Дошкольное воспитание. — 2012. — № 5. — С. 91—97.
9. Приказ Минобрнауки России от 17.10.13 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013. — 25 ноября. — Федеральный выпуск № 6241.
10. *Репина, Т. А.* Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2004.
11. *Семенова, Л. Э.* Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова // Гендерная психология. Практикум / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — С. 211—234.
12. *Семенова, Л. Э.* Гендерный подход как одно из условий модернизации современного дошкольного образования, определяемой Федеральными государственными требованиями / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова // Дошкольная педагогика. — 2011. — № 7. — С. 8—11.
13. *Татаринцева, Н. Е.* Полоролевое воспитание дошкольников: практические материалы : учебно-методическое пособие / Н. Е. Татаринцева. — М. : Центр педагогического образования, 2012.
14. *Штылева, Л. В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. — М. : Пер Сэ, 2008.



## **ЭФФЕКТИВНЫЙ КОНТРАКТ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**М. В. ФЕДОТОВА,**  
кандидат экономических наук,  
заведующая лабораторией социально-экономических  
исследований в образовании НИРО  
*fedotovpochta@rambler.ru*

Статья посвящена вопросам реализации эффективного контракта в сети дошкольных организаций, разработке реальных показателей профессиональных достижений педагогических работников.

The article is devoted the questions of realization of effective contract in the network of preschool organizations, development of the real indexes of professional achievements of pedagogical workers.

**Ключевые слова:** дошкольная организация, эффективный контракт, профессиональные достижения, педагогические работники

**Key words:** preschool organization, effective contract, professional achievements, pedagogical workers

Эффективный контракт в своей основе предполагает выявление профессиональных достижений работников, в том числе в системе образования и в частности в дошкольных организациях. Согласно Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда при оказании государственных (муниципальных) услуг на 2012—2018 год, «во многих случаях показатели и критерии эффективности деятельности работников учреждений недостаточно проработаны, а их применение носит формальный характер... В ряде учреждений стимулирующие выплаты применяются в качестве гарантированной части заработка, которая не увязана с результатами труда. Основной причиной этого является низкий размер тарифной части заработной платы... В результате учреждение вынуждено премировать персонал вне зависимости от результатов труда в связи с необходимостью удержания имеющихся работников» [8].

Однако в настоящий момент в действующем законодательстве не дано четкой расшифровки понимания критериев

Эффективный контракт в своей основе предполагает выявление профессиональных достижений работников, в том числе в системе образования и в частности в дошкольных организациях.

и показателей профессиональных достижений работника в рамках реализации «эффективного контракта», а принятые рекомендации диктуют общие требования к форме эффективного

контракта как к документу. Что же касается показателей эффективности деятельности работника, то муниципальные органы власти имеют право разработать для подведомственных учреждений методические рекомендации. Руководители образовательной организации имеют право, в соответствии с законодательством, либо при-

нять рекомендации учредителя, либо разработать критерии / показатели самостоятельно, апробировать их и внедрить.

Что же является профессиональным достижением работника, если процедурой трудовых отношений предусмотрены должностные инструкции? Ответ кроется в конечной деятельности образовательной организации, в том числе дошкольной: основой служат должностные инструкции, но распределение стимулирующего фонда должно происходить по результатам деятельности организации.

Поскольку должностные инструкции могут выполняться плохо / хорошо / отлично / превосходно и т. п., должна быть система оценки выполнения определенных видов работ. А для этого должны быть определены сами виды работ, последовательность их выполнения, задан формат выполнения работ и сроки, — тогда появится возможность синхронизировать полученные результаты работ на одной и той же должности. Кроме того, у каждого педагогического работника результат работы напрямую связан с освоением содержания и современных подходов к процессу обучения воспитанников, а также достижением результатов, обозначенных в требованиях ФГОС для дошкольных образовательных организаций.

С учетом требований ФГОС ДО 2014 года (п. 3.2.3), при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка проводится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейше-

го планирования). Кроме того, в этом же пункте прописано: «При необходимости отмечается психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи)». Таким образом, создана законодательная основа оценки результативности профессиональных достижений работника — степень обученности

и изменение психологического состояния в динамике воспитанника.

Рассмотрим подходы регионов к решению проблемы введения эффективного контракта в дошкольные организации.

*Смоленская область*

В Смоленской области достаточно типичный подход к разработке критериев и показателей профессиональных достижений педагогических работников дошкольных организаций (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Критерии оценки результативности профессиональной деятельности воспитателей, музыкальных руководителей, педагога-психолога, учителя-логопеда (выдержка) [1]**

№ п/п	Критерии оценки деятельности	% от должностного оклада
1	Общие показатели уровня развития воспитанников по результатам мониторинга реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования — достижения воспитанниками более высоких показателей развития в сравнении с предыдущим периодом	4
2	Организация предметно-развивающей среды в групповых помещениях, кабинетах специалистов, музыкальном и спортивном залах	4
3	Своевременное и качественное оформление документации (планы воспитательно-образовательной работы, протоколы родительских собраний, табель посещаемости, планы по самообразованию и др.)	4
4	Строгое выполнение инструкции по охране жизни и здоровья детей; отсутствие фиксированных случаев травматизма	4
5	Применение в практической деятельности здоровьесберегающих технологий	4

На что нужно обратить внимание:

✓ для всей группы педагогических работников разработаны единые критерии;

✓ во всех критериях процент от должностного оклада одинаков — 4 %. Получается, что либо все критерии одинаково значимы для организации с точки зрения администрации детского сада, либо так проще при расчетах;

✓ если брать показатели мониторинга, то исходя из формулировки не ясно, какие достижения воспитанников и какие временные периоды обучения имеются в виду;

✓ организация предметно-развивающей среды ведется педагогическими работниками в течение года и из года в год. Что

нового должны разработать педагоги в текущем году, не разъясняется;

✓ не прописаны требования к оформлению документов (видимо, есть внутренние локальные акты, регулирующие этот вопрос, тогда где ссылка на эти документы, знают ли работники об этих документах?). Кроме того, достаточно расплывчатая формулировка о качестве оформляемых документов (что оценивается: формат, содержание?), какие сроки имеются в виду, непонятна регулярность подачи документов, кому;

✓ формулировка «строгое выполнение инструкций по охране жизни и здоровья и детей» также расплывчатая, отсутствие фиксированных случаев травматизма свидетельствует о том, что либо инфор-



мация скрывается от заказчика образовательной услуги (по договору — это родители), либо происшествие не фиксируется медсестрой, воспитателем и т. д.;

✓ не ясно, какие здоровьесберегающие технологии имеются в виду, поскольку они различаются с учетом возраста, групп здоровья, соответственно, каждый работник должен четко представлять, на что

он имеет право в образовательном процессе и какой должен быть конечный результат у воспитанника в плане сохранения здоровья.

*Ивановская область*

Весьма интересный подход к установлению и оценке профессиональных достижений сложился в Ивановской области (см. таблицу 2).

Таблица 2

### Критериальный лист оценки показателей обеспечения качественного и целостного педагогического процесса воспитателя ДОУ (выдержка) [3]

Показатель	Весовой коэффициент показателя
<b>К р и т е р и й 1.</b> Интенсивность и сложность учебно-воспитательного процесса	
1.1. Показатель сложности учебно-воспитательного процесса: ✓ работа в группе раннего возраста — 4; ✓ работа в адаптационный период в группе раннего возраста — 1; ✓ проведение НОД в первой младшей группе — 4; ✓ проведение НОД во второй младшей группе — 5; ✓ проведение НОД в средней группе — 6; ✓ проведение НОД в старшей или подготовительной группе — 7 <i>Максимально возможное количество баллов по показателю</i>	7
1.2. Творческий подход и регулярность проведения педагогом ежемесячных развлечений с детьми: ✓ не проводились — 0; ✓ проводились частично — 1; ✓ проводились регулярно — 3 <i>Максимально возможное количество баллов по показателю</i>	3
1.3. Дополнительный объем работ по комплексному отслеживанию динамики развития ребенка (журналы диагностики, диагностические карты, адаптационные карты, дневники сопровождения, карты нервно-психического развития и др.): ✓ диагностика проводится своевременно — 3 <i>Максимально возможное количество баллов по показателю</i>	3
1.4. Использование современных образовательных технологий, в том числе ИКТ, в воспитательно-образовательной работе: ✓ не использует — 0; ✓ использует — 1; ✓ использует регулярно — 2 <i>Максимально возможное количество баллов по показателю</i>	2
<b>Максимально возможное количество баллов по критерию 1</b>	<b>15</b>

Изучая данный документ, можно отметить следующее:

✓ должности педагогических работников разделены, что весьма удобно для работы, поскольку содержание работы воспитателя и, к примеру, музыкального работника, безусловно, разное;

✓ сделано разделение критериев и показателей профессиональных достижений, то есть выделены основные направления работы и их составляющие, что позволяет увидеть конкретное содержание работы с управленческой точки зрения;

✓ определены максимальные баллы по показателям и критерию в целом, что дает возможность работнику увидеть приоритетные направления работы и их «стоимость»;

✓ интересны формулировки показателей: «сложность», «творческий подход», «дополнительный объем работы», которые указывают на цели и задачи деятельности организации в плане оказания образовательной услуги.

Однако есть и противоречия, на которые необходимо обратить внимание, используя данный документ в работе:

✓ показатель 1.1 «привязан» к группе и ставит воспитателя в определенную зависимость в данной системе оценки, поскольку на всех старших групп не хватит;

✓ показатель 1.2 не дает четкого понимания, что подразумевается под «ежемесячными развлечениями детей», поскольку есть допустимые форматы для определенных возрастов, на которые требуются разрешения родителей, и оцениваться должны степень удовлетворенности воспитанников проведенными меро-

приятиями, подготовка и организация мероприятий, формат проведения и т. п., то есть конкретные действия и результат;

✓ показатель 1.3 подразумевает использование ИКТ в образовательном процессе, однако для использования таких технологий необходимо соответствующее оборудование и, что самое главное, отслеживание степени усвоения содержания воспитанниками в процессе обучения. Из формулировок показателя не понятно, кто и как это будет осуществлять.

В целом документ носит достаточно проработанный характер.

*Нижегородская область*

Интересен подход к разработке показателей и критериев оценки в Богородском районе Нижегородской области, который строится не только на выявлении и применении критериев и показателей профессиональных достижений работников, но и на определении уровня эффективности деятельности работника (высокий, средний, низкий) (см. таблицу 3).

Таблица 3

**Целевые показатели эффективности деятельности старшего воспитателя дошкольного образовательного учреждения Богородского муниципального района (выдержка) [7]**

№ п/п	Целевые показатели эффективности и результативности деятельности	Критерии оценки эффективности и результативности деятельности	Примечание (документальные источники для внешней экспертизы)
1	Реализация основной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО	5 баллов — высокий уровень не менее 30 %; средний — не менее 70 %; низкий — 0 3 балла — высокий уровень не менее 20 %; средний — не менее 70 %; низкий — 10 % 1 балл — высокий уровень 0 %; средний — не менее 80 %; низкий — 20 %	Муниципальный мониторинг
2	Организация вариативности обучения в дошкольной образовательной организации (обучение детей с ОВЗ; инклюзивное образование детей с ОВЗ; часто болеющих детей; детей в санаторных группах; работа с одаренными детьми, с учетом индивидуального развития и т. д.)	5 баллов — организуется вариативность обучения; 0 баллов — не организуется	Образовательные программы, приказы ДОО

Окончание табл. 3

№ п/п	Целевые показатели эффективности и результативности деятельности	Критерии оценки эффективности и результативности деятельности	Примечание (документальные источники для внешней экспертизы)
3	Целесообразность использования современных образовательных технологий при организации образовательного процесса (информационно-коммуникационных, дистанционных, здоровьесберегающих технологий, проектов, исследований)	4 балла — используются в полном объеме; 2 балла — используются частично; 0 баллов — не используются	Акты проверок, приказы
4	Уровень оснащённости и благоустройства организации в соответствии с ФГОС ДО	5 баллов — максимальный уровень; 3 балла — необходимый уровень; 1 балл — минимальный уровень	Муниципальный мониторинг «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013, п. 1.8; требования к условиям реализации программ)
5	Наличие сайта и своевременное его обновление	5 баллов — имеется и своевременно обновляется; 3 балла — имеется, но допускаются отдельные нарушения сроков обновления информации; 0 баллов — отсутствует или информация не обновляется	Муниципальный мониторинг, состояние сайтов (ежеквартальный)

*Высокий* уровень эффективности — от 85 до 100 % (от максимально возможного количества баллов);

выше среднего — от 70 до 84 %.

*средний* уровень эффективности — от 55 до 69 % (от максимально возможного количества баллов);

ниже среднего — от 40 до 54 %.

*низкий* уровень эффективности — от 25 до 39 % (от максимально возможного количества баллов).

Отметим следующие особенности данного документа:

✓ показатель описывает результат деятельности, а критерий отражает оценочную шкалу. Кроме того, имеется примечание, которое отражает целесообразность / возможность его применения на практике, опираясь на нормативную базу РФ, региона;

✓ показатель 1 носит актуальный характер, потому что, как показывает введение ФГОС в школьной системе образо-

вания, первоначально у педагогических работников возникает сильное отторжение в плане применения новых правил и подходов к организации и реализации требований государства;

✓ показатель 2 необходимо использовать только в случае, если данная специфика присутствует у всех воспитателей, иначе работодатель заранее поставит работника в условия, которые от него не зависят и не могут быть применимы в работе для увеличения стимулирующей части ФОТ;

✓ показатель 3 не дает полного представления о том, что понимается под целесообразностью использования современных образовательных технологий при организации образовательного процесса: либо мы используем их в работе и получаем конкретный результат труда — степень обученности воспитанника в том или ином педагогическом аспекте, либо нет;

✓ показатель 4 вряд ли можно отнес-

ти к должности воспитателя, поскольку уровень оснащённости и благоустройства организации в соответствии с ФГОС ДО — это профессиональные обязанности руководителя организации и его заместителя, то же самое можно сказать и о показателе 5;

✓ показатель 5 обязателен к исполнению в рамках действующего законодательства и в целом относится к компетентности руководителя организации, а не к педагогическому работнику.

С учетом вышесказанного заметим, что система стимулирования в Нижегородской области носит разнообразный характер, каждая организация имеет право дорабатывать и перерабатывать критерии и показатели профессиональных достижений работников по своему усмотрению.

В заключение отметим, что на территории РФ подход к формированию профессиональных достижений педагогических работников дошкольных организаций

носит недостаточно проработанный характер. Во многом это связано с тем, что в системе образования нет четкого представления о том, что является результатом труда в профессиональной деятельности педагогического сообщества. Поэтому первичной целью работы в этом направлении нам видится разработка подхода работодателя к пониманию вопроса о том, что есть результат деятельности педагога.

Система стимулирования в Нижегородской области носит разнообразный характер, каждая организация имеет право дорабатывать и перерабатывать критерии и показатели профессиональных достижений работников по своему усмотрению.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Положение о порядке установления выплат стимулирующего характера педагогическим работникам муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 2 г. Вязьмы Смоленской области // URL: <http://www.vyazma-detsad5.caduk.ru/p21aa1.html>.
2. Положение о порядке установления выплат стимулирующего характера работникам муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 35 “Гнездышко” с. Малокирсановка Ростовской области // URL: <http://dsgnezdyshko35.ru/>.
3. Положение о стимулирующих выплатах работникам Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения Савинского детского сада № 3 Ивановской области // URL: <https://portal.iv-edu.ru/default.aspx>.
4. Приказ Министерства здравоохранения и социальной защиты населения РФ от 5 мая 2008 года № 216 «Об утверждении профессиональных квалификационных групп работников образования».
5. Приказ Министерства здравоохранения и социальной защиты населения РФ от 26 августа 2010 года «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 17 ноября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
7. Приказ Управления образования Богородского района Нижегородской области от 18 декабря 2013 года № 676 «Целевые показатели эффективности деятельности старшего воспитателя дошкольного образовательного учреждения Богородского муниципального района» // URL: <http://www.bogyo.edusite.ru/p54aa1.html>.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «Об утверждении программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы».
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».



## ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: НОВЫЕ НОРМАТИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ

С. А. ФАДЕЕВА,  
доктор педагогических наук,  
заведующая кафедрой теории и практики воспитания  
и дополнительного образования НИРО  
*fadeeva1607@gmail.com*

В статье раскрываются вопросы организации дополнительного образования в условиях новых требований к реализации дополнительных общеобразовательных программ, актуализируется необходимость нормативного и методического соответствия дополнительных образовательных услуг вне зависимости от вида и уровня образования, указываются особенности проектирования дополнительных образовательных программ для детей дошкольного возраста, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

The article reveals the questions of the organization of additional education in the conditions of new requirements to the implementation of additional general education programs. The author shows the necessity of standard and methodical compliance of additional educational services regardless of a look and education level. In the article it is also described some features of the additional educational programs for children of preschool age, including the children with limited opportunities of health.

**Ключевые слова:** *дополнительное образование детей, проектирование дополнительных образовательных программ, организация дополнительного образования в детском саду, особенности структуры и содержания дополнительных общеобразовательных программ*

**Key words:** *additional education of children, design of additional educational programs, the organization of additional education in a kindergarten, features of structure and contents of the additional all-developing programs*

Дополнительное образование детей переживает сегодня непростой период ключевых преобразований — в новом порядке организации, в обновлении смыслов и содержания, в целевых ориентирах и прогнозируемых результатах. В современном обществе меняются ценностный статус и стратегическая роль дополнительного образования.

В Концепции развития дополнительного образования детей отмечается, что

дополнительное образование является уникальной отечественной социальной практикой развития человеческого потенциала и, как следствие, инновационного потенциала всего общества: «пронизывая уровни дошкольного, общего, профессионального образования, дополнительное образование становится для взрослеющей личности смысловым социокультурным стержнем, ключевой характеристикой которого является познание через

творчество, игру, труд и исследовательскую активность» [2].

Развитие системы дополнительного образования связано, во-первых, с системными преобразованиями всей сферы дополнительного образования, во-вторых, с созданием сферы открытого образования. Преимуществами обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам являются, прежде всего, добровольный содержательный выбор программ детьми (семьями) в соответствии с их интересами, а также возможность выбора порядка освоения образовательных программ и построения индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям и детям с ограниченными возможностями здоровья).

Проектируемые изменения в сфере дополнительного образования детей в соответствии с задачами развития государства, а также интересами самих воспитанников и их родителей предполагают готовность педагогов к переменам. Организации дополнительного образования детей начинают следовать обновленным принципам государственной образовательной политики, решая актуальные проблемы индивидуализации воспитания и социализации каждого ребенка.

Однако Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предоставляет возможность реализации дополнительных образовательных программ и другим образовательным организациям.

Так, дошкольные образовательные организации вправе осуществлять образовательную деятельность как по основным, так и по дополнительным образовательным программам, что не является основной целью их деятельности (п. 4 ст. 23). Неслучайно отмечается заинтересованность родителей дошкольников в программах дополнительного образования, поскольку данный вид образовательных услуг рассматривается ими как «привле-

кательная сфера для инвестиций личного времени и средств» [2]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) закрепляет право организации на самостоятельное определение режима и распорядка дня с учетом условий реализации основной образовательной программы, авторских вариативных образовательных программ, программ дополнительного образования дошкольников.

Вся организация дополнительных образовательных услуг и деятельность педагогов дополнительного образования в дошкольной организации должна сегодня строиться на иных *нормативных* и *методических* основаниях. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дополнительному образованию посвящена отдельная глава (гл. 75). Впервые принята Концепция развития дополнительного образования детей [2]. Образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам регламентирует новый Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [5].

Попробуем разобраться, каковы же требования и особенности реализации дополнительных образовательных программ в ДОО в современной образовательной практике.

Прежде всего следует отметить, что дополнительные общеобразовательные программы делятся по виду на дополнительные *общеразвивающие* программы и дополнительные *предпрофессиональные* программы [1, ст. 75 п. 2; 5]. Дошкольная образовательная организация будет реализовывать дополнительные общеобразовательные *общеразвивающие* программы (ДООП), что и должно указываться на титульном листе. Содержательно допол-

Вся организация дополнительных образовательных услуг и деятельность педагогов дополнительного образования в дошкольной организации должна сегодня строиться на иных нормативных и методических основаниях.

нительные общеобразовательные *общеразвивающие* программы делятся по следующим направленностям:

- ✓ техническая;
- ✓ естественнонаучная;
- ✓ физкультурно-спортивная;
- ✓ художественная;
- ✓ туристско-краеведческая;
- ✓ социально-педагогическая и т. д.

Данные направленности не противостоят целевым установкам дошкольного образования (п. 1 ст. 64) и федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

ФГОС ДО подчеркивает требование разработки инновационных образовательных программ, которые должны быть направлены на «поддержку разнообразия детства», что предполагает *вариативность* содержания и организации дошкольного образования. Вариативность в свою очередь может быть достигнута через сохранение широкого разнообразия образовательных программ. Модульный характер основной образовательной программы ДОО позволяет проектировать ее содержание на основе спектра вариативных образовательных программ. При раскрытии основных принципов Примерной ООП вновь подчеркивается важность использования ресурсов вариативных программ дополнительного образования детей. Формируемая система оценки качества дошкольного образования также поддерживает вариативность программ, включающих различные формы и методы дошкольного образования: разные виды игр, в том числе свободная игра, игра-исследование, ролевая игра, подвижные и традиционные на-

Модульный характер основной образовательной программы ДОО позволяет проектировать ее содержание на основе спектра вариативных образовательных программ.

родные игры; проекты различной направленности, прежде всего исследовательские; праздники, социальные акции и т. п.

Специалисты дошкольной организации, реализующие дополнительные обра-

зовательные программы, должны, с одной стороны, придерживаться существующих нормативно-методических требований к их осуществлению (в рамках регламентов оказания дополнительных образовательных услуг), с другой стороны, опираться на ценностно-целевые и содержательные основы новых образовательных стандартов дошкольного образования.

Дополнительные общеобразовательные (общеразвивающие) программы (ДООП) проектируются с учетом структуры, обозначенной в Письме Министерства образования и науки РФ «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» [4]. Данные требования к программам дополнительного образования детей можно рассматривать в качестве методических рекомендаций [11].

Дополнительная общеобразовательная программа как документ, содержащий основные характеристики дополнительного образования, включает следующие структурные элементы: титульный лист, пояснительную записку, учебно-тематический план, содержание программы, методическое обеспечение и условия реализации программы, литературу, приложения. Однако в условиях дошкольной образовательной организации при наполнении структурных частей будут учитываться условия, необходимые для реализации именно в дошкольной среде. Содержание дополнительных общеразвивающих программ (ДООП) определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Рекомендуется ежегодное обновление содержания дополнительных общеобразовательных программ с учетом развития науки, культуры, технологий и социальной сферы, а также в соответствии с запросами воспитанников и их родителей. Обновленная программа утверждается руководителем ДОО.

Основные требования к дополнительной общеобразовательной (общеразвива-

ющей) программе в условиях дошкольной образовательной организации представлены в ниже.

#### *Нацеленность ДООП*

Целями и задачами ДООП является обеспечение:

- ✓ обучения;
- ✓ воспитания;
- ✓ развития детей.

Образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам в ДОО должна быть направлена на:

- ✓ формирование и развитие творческих способностей воспитанников;
- ✓ удовлетворение индивидуальных потребностей воспитанников в интеллектуальном, художественно-эстетическом, нравственном развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;
- ✓ формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья воспитанников;
- ✓ обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового воспитания;
- ✓ выявление, развитие и поддержку талантливых воспитанников;
- ✓ социализацию воспитанников;
- ✓ формирование общей культуры воспитанников;
- ✓ удовлетворение иных образовательных потребностей и интересов воспитанников, не противоречащих законодательству Российской Федерации, осуществляемых за пределами ФГОС.

Целевые установки должны отражать требования законодательства РФ в области дополнительного образования детей [1; 2; 5].

#### *Особенности построения содержания и форм обучения по ДОП*

- ✓ Занятия в объединениях могут проводиться по группам, индивидуально или всем составом.
- ✓ Формы обучения определяются организацией самостоятельно.

✓ Количество учащихся в объединении, их возрастные категории, а также продолжительность учебных занятий в объединении зависят от направленности и определяются локальным нормативным актом.

#### *Оформление и содержание структурных элементов программы*

На титульном листе рекомендуется указывать:

- ✓ наименование образовательной организации;
- ✓ где, когда и кем утверждена ДОП;
- ✓ название ДОП;
- ✓ возраст детей, на которых рассчитана ДОП;
- ✓ срок реализации ДОП;
- ✓ ФИО, должность автора(ов) ДОП;
- ✓ название города, населенного пункта, в котором реализуется ДОП;
- ✓ год ее разработки.

Новое: наименование ДОП — дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа.

В пояснительной записке к ДОП следует раскрыть:

- ✓ направленность;
- ✓ новизну, актуальность, педагогическую целесообразность;
- ✓ цель и задачи;
- ✓ отличительные особенности данной ДОП от уже существующих образовательных программ;
- ✓ возраст детей, участвующих в реализации данной ДОП;
- ✓ сроки реализации — продолжительность образовательного процесса, этапы;
- ✓ формы и режим занятий;
- ✓ ожидаемые результаты и способы определения их результативности;
- ✓ формы подведения итогов реализации ДОП.

Учебно-тематический план может содержать:

- ✓ перечень разделов, тем;
- ✓ количество часов по каждой теме с разбивкой на теоретические и практические виды занятий.



Новое: при реализации ДООП может применяться форма, основанная на модульном принципе представления содержания программы.

Содержание ДОП возможно отразить через краткое описание тем программы (теоретических и практических видов занятий).

Методическое обеспечение ДОП:

✓ форм занятий, планируемых по каждой теме или разделу (игра, беседа, конкурс и т. д.), и технологий их организации (игровые, коммуникативные, проектные технологии и др.);

✓ приемов и методов организации образовательного процесса с отражением условий его реализации, характеристикой дидактического материала и технического оснащения;

Методическое обеспечение может быть представлено в форме таблицы:

✓ раздел или тема программы;

✓ формы занятий;

✓ приемы и методы организации образовательного процесса (в рамках занятия);

✓ дидактический материал;

✓ техническое оснащение занятий.

Новое: применение ИКТ-технологий и медиаресурсов, MIMIO-технологий, технологий музейной и театральной педагогики, арт-технологий, игровых и проектных технологий, исследовательских и краеведческих технологий, технологий детского коллекционирования.

Список использованной литературы: нормативные документы, список для педагогов и отдельно для детей и родителей.

Приложение:

✓ иллюстративный материал по тематике занятий;

✓ конспекты, описание занятий;

✓ памятки для родителей;

✓ методические разработки для организации индивидуальной работы с детьми;

✓ сценарии творческих мероприятий;

✓ диагностические материалы;

✓ видео- и аудиозаписи, фотоматериалы;

✓ электронные ресурсы и др.

*Дополнительные аспекты организации деятельности по ДООП*

✓ Расписание занятий творческого объединения (кружка, секции, студии и пр.) составляется для создания наиболее благоприятного режима образовательно-воспитательной деятельности с учетом пожеланий родителей и возрастных особенностей воспитанников.

✓ При реализации ДООП организации могут проводить массовые мероприятия.

✓ В работе творческого коллектива (кружка, секции и пр.) при наличии условий могут участвовать родители воспитанников.

Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся (п. 2 ст. 64), однако возможно проектирование системы мониторинга качества дополнительного образования в детском саду. Основной образовательной программой также предусматривается система мониторинга динамики развития детей, основанная на методе наблюдения и включающая педагогические наблюдения, детские портфолио, карты развития ребенка, различные шкалы индивидуального развития и пр. ДОО вправе самостоятельно подбирать диагностический инструментарий по оценке образовательных достижений детей, в том числе в сфере дополнительного образования.

Еще один важный аспект — расширение возможностей получения дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, когда образовательный процесс организуется по дополнительным общеобразовательным программам с учетом особенностей психофизического развития указанных категорий детей на ос-

ДОО вправе самостоятельно подбирать диагностический инструментарий по оценке образовательных достижений детей, в том числе в сфере дополнительного образования.

нове технологий инклюзивного образования. Следует подчеркнуть, что содержание дополнительного образования и условия организации обучения и воспитания детей с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов — в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида с привлечением специалистов в области коррекционной педагогики. Занятия в объединениях с детьми с ОВЗ могут быть организованы как совместно с другими детьми, так и в отдельных группах (и в отдельных ДОО). Подробнее о реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов можно узнать, изучив приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка организа-

ции и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [5].

Реализация дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ в ДОО поможет расширить представление детей об окружающем мире и позволит организовать для них культурно-образовательное пространство идентификации с ценностями общества. Грамотная организация дополнительного образования будет способствовать созданию благоприятных условий для индивидуального развития личности дошкольника и, как следствие, поступлению выпускников в художественные, музыкальные и спортивные школы.

Занятия в объединениях с детьми с ОВЗ могут быть организованы как совместно с другими детьми, так и в отдельных группах (и в отдельных ДОО).

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Концепция развития дополнительного образования детей // Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 года № 1726-р.
3. Письмо Министерства культуры РФ от 21 ноября 2013 г. № 191-01-39/06-ГИ «Рекомендации по организации образовательной и методической деятельности при реализации общеразвивающих программ в области искусств».
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 декабря 2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей».
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 25 октября 2013 г. № 1185 «Примерная форма договора об образовании на обучение по дополнительным образовательным программам».
7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.
8. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей: санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.4.3172-14 / постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 04.07.2014 № 41.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
10. <http://dopedu.ru>.
11. <http://273-фз.рф>.

**В 2015 году библиотека НИРО пополнилась новыми изданиями  
по теме «Дошкольное образование»**

**Проект Примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори»** / Под ред. Е. А. Хилтунен. М.: Национальное образование, 2015. 192 с. (Сер. «Детский сад по системе Монтессори»)

Образовательная программа «Детский сад по системе Монтессори» создана на основе педагогической системы известного педагога и психолога Марии Монтессори в соответствии с ФГОС дошкольного образования. Сохранив в полной мере ее концептуальные основы, Программа включила в себя новейшие достижения педагогической и психологической науки, а также опыт современных отечественных и зарубежных монтессори-педагогов.

Программа предназначена для использования в работе дошкольных образовательных организаций, совместима с образовательной программой «Вдохновение», рекомендована УМО.

**Петерманн У., Калгин У. Наблюдение за развитием детей от трех месяцев до четырех лет и протоколирование результатов.** М.: Национальное образование, 2015. 136 с. (Сер. «Вдохновение»)

Чтобы получить четкое представление о текущем уровне развития ребенка и его особенностях, необходимы регулярные педагогические наблюдения и их анализ.

В данном пособии вы найдете перечень заданий и бланки для ведения наблюдений и оценки уровня развития детей от трех месяцев до четырех лет, практические рекомендации по их применению. Эти формы содержат описание конкретных навыков и умений, которыми должен обладать ребенок соответствующего возраста.

Издание предназначено для руководителей дошкольных образовательных организаций, заведующих детскими садами, педагогов, родителей и для всех заинтересованных в успешном развитии ребенка.

**Рокитянская Т. А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия от 4 до 9 лет.** 3-е изд., перераб. и доп. М.: Национальное образование, 2015. 175 с. (Сер. «Вдохновение»)

Уникальность программы «Каждый ребенок — музыкант!», уже полюбившейся многим педагогам, в ее простоте и главном принципе: «ребенок — главный». Занятия музыкой, пением, танцами, театром развивают у детей коммуникабельность, создают душевное равновесие, развивают эмоционально и физически.

Пособие уже много лет пользуется неизменной популярностью среди педагогов.

Книга входит в методический комплект образовательной программы «Вдохновение» и полностью соответствует требованиям ФГОС ДОО.

**Лельчук А. Игры с глиной. Творческие занятия с детьми от 3 до 7 лет:** Методические рекомендации. М.: Национальное образование, 2015. 90 с. (Сер. «Вдохновение»)

Каждый педагог подтвердит, что именно в работе с глиной развивается крупная и мелкая моторика, ребенок осваивает возможности собственного тела, законы физического мира.

Как работать с материалом, лепить жизнь и сказку, вести за собой детей и их родителей — вы найдете в книге все секреты мастера.

Книга входит в методический комплект образовательной программы «Вдохновение» и полностью соответствует требованиям ФГОС ДО.

**Бостельман А., Финн М. Элементарные игровые действия детей до трех лет. Наблюдаем, поддерживаем и развиваем:** Методическое пособие для педагогов. М.: Национальное образование, 2015. 76 с. (Сер. «Вдохновение»)

Автор книги предлагает десять схем, которые отражают наиболее распространенные игровые действия детей раннего возраста. Также даются практические советы о том, с помощью каких материалов и идей можно обогатить процесс познания мира ребенком, поддержать его интерес к определенной теме, как организовать пространство для развивающих игр и т. д.

Издание предназначено для руководителей дошкольных образовательных организаций, заведующих детскими садами, педагогов, родителей, а также для всех, кто заинтересован в успешном развитии ребенка.

**ИННОВАЦИОННОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
ПРОСТРАНСТВО**



# Новые образовательные и воспитательные технологии

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



Г. У. СОЛДАТОВА,  
доктор психологических наук,  
член-корреспондент РАО,  
профессор кафедры психологии  
личности факультета психологии  
МГУ им. М. В. Ломоносова  
[soldatova.galina@gmail.com](mailto:soldatova.galina@gmail.com)



В. Н. ШЛЯПНИКОВ,  
кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник Центра  
дополнительного профессионального  
образования Института стратегии  
развития образования РАО  
[shlyapnikov.vladimir@gmail.com](mailto:shlyapnikov.vladimir@gmail.com)

Статья посвящена изучению особенностей использования ИКТ детьми дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 50 мальчиков и 50 девочек в возрасте 6—7 лет — воспитанники дошкольных образовательных организаций.

The article is devoted to the study of using the Information technology by children of preschool age. 50 boys and 50 girls at the age of 6—7 years, pupils of preschool educational institutions took part in the research.

**Ключевые слова:** *дошкольный возраст, интернет, ИКТ, онлайн-риски, онлайн-игры, использование цифровых технологий, интернет-социализация, родительская медиация, цифровая компетентность*

**Key words:** *preschool age, internet, information technology, online risks, game online, use of digital technologies, internet socialization, parental mediation, digital competence*

Дошкольный возраст — это период активного формирования мотивационно-смысловой сферы личности, закладывающий фундамент, необходимый для дальнейшего психического развития ребенка. Важнейшее значение в этом процессе имеет сюжетно-ролевая игра со сверстниками как ведущая деятельность данного периода, а также общение с взрослыми — родителями и воспитателями [2; 3; 9]. Однако в начале XXI века структура игры дошкольника, а также всех его значимых отношений с окружающим миром начинает претерпевать существенные изменения благодаря широкому распространению цифровых технологий как новых культурных средств, используемых взрослыми в контексте взаимодействия с детьми.

Исследования показывают, что за прошедшие пять лет пользователи интернета и различных цифровых устройств заметно помолодели. Если в 2008 году, по данным Еврокомиссии, в среднем в Европе интернетом пользовались всего 34 % 6—7-летних детей, то уже в 2012 году число дошкольников, подключенных к Сети, составило, по разным данным, от 60 до 87 % [10].

Чем же можно объяснить столь интенсивное освоение новых технологий подрастающим поколением детей? Во-первых, меняется среда, в которой растут современные дети и подростки. Как показывает всероссийское исследование Фонда Развития Интернет, в 2013 году почти 90 % российских подростков ежедневно выходили в Сеть, при этом 40 % из них проводили в Сети более трех часов в сутки [7]. В отношении дошкольников аналогичных исследований не проводилось ни в России, ни за рубежом. Тем не менее современные дети растут в мире, наполненном различными цифровыми технологиями и устройствами, подключенными к интернету. По данным компании Cisco, в 2014 году на одного человека на Земле приходилось два «умных устройства» [8].

Во-вторых, меняются технологии. Благодаря научно-техническому прогрессу, ИКТ стали как никогда доступными для детей. Сегодня производители ориентированы на создание простых, интуитивно понятных интерфейсов, освоение которых, как правило, не требует специального обучения и занимает всего несколько часов. По сравнению с компьютерами предыдущих поколений современные планшеты и смартфоны легко осваиваются детьми в отсутствие взрослых [6]. Согласно исследованиям, подавляющее большинство российских подростков (67 %) самостоятельно научились пользоваться интернетом и другими ИКТ [там же].

В-третьих, меняются не только технологии, но и люди. Сегодня родителями становятся представители «цифрового поколения», активно использующего ИКТ в повседневной жизни. «Цифровые родители» сами «подключают» своих детей к интернету, заводят им профили в социальных сетях. Как показывают результаты исследований, в среднем около 80 % молодых родителей выкладывают в социальные сети фотографии своих детей в возрасте до двух лет, а 25 % супружеских пар — снимки УЗИ плода [10]. Вместе с этим исследования показывают, что уровень социальной компетентности большинства родителей оставляет желать лучшего и не превышает аналогичные показатели их детей [5].

Несмотря на то что количество цифровых устройств и приложений, рассчитанных на дошкольников, в мире увеличивается, исследований, посвященных использованию ИКТ детьми этого возраста, ничтожно мало. По данным EU Kids Online, в 2013 году из более 6000 исследований особенностей использования интернета детьми и подростками дошкольникам было посвящено менее 5 % [10]. В России подобные исследования прак-

---

Несмотря на то что количество цифровых устройств и приложений, рассчитанных на дошкольников, в мире увеличивается, исследований, посвященных использованию ИКТ детьми этого возраста, ничтожно мало.

тически отсутствуют, хотя проблема использования цифровых устройств детьми этого возраста стоит не менее остро [4]. При этом большая часть данных была получена либо со слов родителей, либо по ретроспективным оценкам самих детей старшего возраста, поскольку в силу возрастных особенностей метод их письменного опроса не возможен.

Достоверность данных, полученных такими методами, не может не вызывать сомнений. Всестороннее изучение проблемы требует обращения к традиционным методам возрастной психологии: включенному наблюдению, беседе, естественному эксперименту. В связи с этим целью нашего исследования было изучение особенностей использования ИКТ детьми дошкольного возраста, чтобы восполнить тем самым пробелы знаний по данному вопросу.

### Методика

Для достижения поставленной цели была проведена серия полустандартизированных интервью с воспитанниками московских дошкольных организаций в условиях естественного эксперимента. Беседа проходила в свободной форме, с глазу на глаз, в привычной для ребенка обстановке (игровая комната в детском саду). Для того чтобы настроить ребенка на разговор, интервьюер предлагал ему на выбор планшет или смартфон и наблюдал за тем, как он использует предложенное ему устройство.

Детям были заданы вопросы, касающиеся следующих аспектов использования планшетов

и смартфонов:

- ✓ умение использовать устройства и степень уверенности владения ими;
- ✓ основные способы использования, предпочитаемые ресурсы (игры, приложения и т. д.);
- ✓ обучение использованию устройств и помощь родителей;

✓ представления детей об интернете и умение пользоваться им;

✓ столкновение с негативным опытом при использовании планшетов и смартфонов.

Интервью фиксировались на диктофон. По ходу беседы интервьюер вел детальный протокол наблюдения. В среднем одно интервью, в зависимости от особенностей ребенка и его знаний, занимало около 15—20 минут.

В исследовании приняли участие 50 девочек и 50 мальчиков в возрасте 6—7 лет, посещающих подготовительные группы в двух детских садах ЮЗАО Москвы.

### Результаты

*Уверенные пользователи.* Насколько уверенно дошкольники могут использовать современные цифровые технологии? Для ответа на этот вопрос детям было предложено проделать ряд действий с планшетом: включить, разблокировать экран (без установленного пароля), просмотреть установленные приложения, найти знакомые программы и показать, что можно делать с планшетом.

Были получены следующие результаты: 80 % детей смогли самостоятельно включить устройство, 56 % — разблокировать экран, 84 % самостоятельно листали меню, 84 % нашли иконки знакомых приложений, 82 % продемонстрировали навыки использования знакомых приложений, 44 % отважились кликнуть на иконки незнакомых приложений, 20 % пытались работать с незнакомыми приложениями. Несколько детей продемонстрировали навыки работы с такими сложными «взрослыми» функциями, как «фотоаппарат», «калькулятор», «календарь».

В ходе наблюдения за работой детей с планшетом мы отмечали ряд показателей:

- ✓ отношение ребенка к устройству;
- ✓ уверенность в работе (скорость работы, количество допущенных ошибок, частота обращения за помощью к психологу);
- ✓ владение технологией touchsreen и различными ее функциями.

В исследовании приняли участие 50 девочек и 50 мальчиков в возрасте 6—7 лет, посещающих подготовительные группы в двух детских садах ЮЗАО Москвы.

Как показали результаты наблюдения, 84 % детей демонстрируют выраженный или умеренный интерес к планшетами и смартфонам. Только 8 % детей проявили слабый интерес к устройству и столько же — полное безразличие. 76 % детей уверенно пользуются планшетом, они работают самостоятельно, без посторонней помощи, допускают мало ошибок; 16 % детей работают менее уверенно и периодически обращаются за помощью; 8 % детей практически не способны работать с устройством без посторонней помощи.

Примерно так же дело обстоит с использованием технологии *touchscreen*: 46 % детей пользуются практически всеми основными функциями сенсорного дисплея без ошибок; 32 % детей используют большинство функций с редкими ошибками; 6 % детей могут использовать лишь ограниченный набор функций и довольно часто допускают ошибки; 8 % детей могут использовать только самые простейшие функции дисплея; 8 % детей не умеют пользоваться технологией.

Российские дошкольники — активные пользователи цифровых устройств: 95 % детей ответили, что умеют пользоваться планшетом, 80 % — смартфоном. Почти половина опрошенных детей (48 %) имеют собственный планшет, а 52 % детей сообщили, что пользуются общим планшетом, который делят со своими братьями и сестрами, а также с другими членами семьи. 10 % опрошенных детей сказали, что планшет достался им «в наследство» от родителей или старших братьев.

Примерно каждый четвертый опрошенный ребенок ответил, что использует планшет каждый день, «когда захочет»; столько же детей используют его «через день»; 24 % редко пользуются планшетом. Каждый шестой опрошенный ребенок затруднился ответить на этот вопрос, некоторые ответили «когда получится» или «по выходным». Причины редкого использования интернета — это родительские

ограничения или отсутствие планшета. Трое детей сообщили, что планшет им надоел или наскучил: «Сейчас больше захотелось не в планшет, а в игрушки разные играть. Иногда я нахожу в своем ящике игрушки забытые и начинаю снова сильно в них играть» (Лиза, 6,5 лет).

Следует отметить, что по некоторым показателям российские дошкольники опережают своих сверстников из европейских стран. Данные опросов родителей 6—8-летних детей из Европы показали, что в Великобритании планшетом пользуются только 11 % детей, в Норвегии — 23 %, в Швеции — 50 % [10].

Таким образом, российские дошкольники являются активными и уверенными пользователями планшетов. Дети с огромным интересом и энтузиазмом приступают к работе с планшетом, который способен надолго завладеть их вниманием. Относительная простота обращения, интерактивность и многофункциональность делают планшет едва ли не самой желанной игрушкой для ребенка поколения Z.

*Дошкольники выбирают планшеты и игры.* На вопрос: «Что тебе нравится больше: планшет или телефон?» 80 % детей ответило: «планшет» (часто дети называют планшет «планшетником» или «айпадом»). Этот ответ не кажется удивительным, если учесть, что чаще всего планшет используют для игр, а телефон — для общения. 88 % детей ответили, что используют планшет для игр, 34 % — для просмотра мультфильмов и фотографий, 10 % пользуются образовательными программами.

Большинство опрошенных нами детей отметили, что игры гораздо интереснее интернета, социальные сети и онлайн-общение многие из них находят скучным и неинтересным. Только двое из опрошенных детей имеют аккаунт в социальной

---

Большинство опрошенных нами детей отметили, что игры гораздо интереснее интернета, социальные сети и онлайн-общение многие из них находят скучным и неинтересным.



сети «ВКонтакте», который для них завели родители. Однако даже для таких пользователей социальные сети служат, в первую очередь, для игр, а большинство друзей в их профиле, помимо родных, — это друзья по играм.

Вместе с тем примерно половина опрошенных детей отметили, что им нравится наблюдать за тем, как их родители или старшие братья и сестры «сидят» в социальных сетях. Дети любят вместе с родителями просматривать фотографии, видеозаписи, слушать музыку. Отметим, что среди опрошенных детей ВКонтакте является вторым после YouTube по популярности сайтом просмотра мультфильмов.

Вероятно, полученные результаты отражают особенности «переходного» периода дошкольников: с одной стороны, они все еще ходят в детский сад, и игра пока остается для них ведущей деятельностью, с другой стороны, они готовятся к школе, посещают подготовительные занятия, в их жизни появляются новые интересы, а игры постепенно отступают на второй план. Примерно каждый десятый ребенок сообщил интервьюеру, что раньше его очень интересовали игры, а теперь ему некогда играть, потому что у него слишком много дел.

*Маленькие самоучки.* На вопрос: «Кто научил тебя пользоваться планшетом?» каждый четвертый ребенок ответил, что

научился самостоятельно («Я сама все думаю головой, никто не помогает», *Даша, 6 лет*); каждый пятый сообщил, что в освоении устройства помог папа; каж-

дому шестому помогла мама; примерно каждому десятому — братья и сестры; двум детям помог дедушка.

Анализ высказываний детей показал, что большое значение в освоении новых устройств играет латентное научение или научение с одной пробы. Дети наблюдают за своими родителями и повторяют их действия: «Я только один раз посмот-

рела, как мама бабушке фильм закачала, а потом сама» (*Ярослава, 6 лет*). Подобного рода высказывания встречаются примерно у половины детей. Все дети, имеющие братьев и сестер, отмечали, что осваивают устройства вместе: старшие помогают младшим, и наоборот.

Гораздо реже встречается научение методом проб и ошибок или «методом тыка» — только четыре ребенка сообщили о такой тактике. Вероятно, обучение методом проб и ошибок более характерно для детей раннего возраста, а для дошкольников гораздо важнее наблюдение и имитация деятельности взрослого. В освоении новых устройств дети ориентируются на знакомые образы, ищут знакомые иконки. Детям, умеющим читать, помогают названия, например, папка «Игры». Такие дети жалуются, что их раздражают иностранные слова, которые они не понимают.

Детям дошкольного возраста бывает довольно сложно ретроспективно оценить давность некоторых событий, но мы все же попытались выяснить, когда они научились пользоваться планшетом. Дать ответ смогли только восемь человек. Судя по их ответам, средний возраст начала работы с планшетом приходится на 3—5 лет.

Детям гораздо проще осваивать планшеты, чем персональные компьютеры, поскольку они больше соответствуют актуальному уровню их развития:

✓ во-первых, в этом возрасте все еще преобладает наглядно-образное мышление, которое помогает детям лучше ориентироваться в устройстве, где программы представлены в виде образов, а не командных строк;

✓ во-вторых, планшет требует от ребенка совершения понятных и знакомых действий (листать, выбирать, нажимать), тогда как работа на персональном компьютере требует освоения принципиально новых действий (вероятно, поэтому только 10 % опрошенных нами детей используют ПК наряду с планшетами);

Детям гораздо проще осваивать планшеты, чем персональные компьютеры, поскольку они больше соответствуют актуальному уровню их развития.

✓ в-третьих, для ребенка «логика тач-скрина» понятнее, чем «логика клавиатуры», поскольку на планшете результат действия возникает сразу и легко поддается коррекции, а на персональном компьютере он носит опосредованный характер.

Благодаря знакомым образам, привычным действиям, а также простой логике работы, дошкольники без проблем осваивают новые устройства за короткие сроки. В частности, в группе опрашиваемых детей присутствовал ребенок, который до исследования ни разу не пользовался планшетом. Исследователи оставили его один на один с устройством на пару часов. За это время он успел достаточно хорошо разобраться в работе планшета и многих приложений.

*Неосознанные пользователи интернета.* Когда мы попросили детей выйти в интернет, задание смог выполнить только каждый пятый. При этом подключиться к Сети для детей означает найти и кликнуть иконку веб-браузера. Примерно столько же детей ответили, что пользуются интернетом на своем планшете. Четверть опрошенных детей признались, что умеют самостоятельно скачивать программы из интернета. При этом в половине случаев родители не знают об этом. Десять детей сказали, что не знают, что такое интернет.

Если судить по данным зарубежных исследований, то российские дошкольники отстают от своих сверстников из Европы по интенсивности использования интернета. В Великобритании 52 % семилетних детей могут выходить в Сеть, в Финляндии — 64 %, в Бельгии и Швеции — 70 %, в Норвегии — 58 %, в Германии — 21 % [10]. Почему получились такие серьезные различия между нашими и европейскими дошкольниками?

Сравнивая результаты исследований, можно обратить внимание, что авторы используют разные источники информации: европейские ученые опрашивали родителей, а мы — детей. Как правило,

взрослые лучше, чем их дети-дошкольники, разбираются в интернете и хорошо понимают, в каких случаях используется Сеть, а в каких нет. Многие дети используют интернет неосознанно: смотрят мультфильмы на видеохостингах, играют в онлайн-игры, требующие доступа к Сети, скачивают приложения с App Store или Google Play, но не понимают, что при этом они выходят в интернет и делятся персональными данными. Несмотря на то что большинство опрошенных нами детей активно и уверенно используют планшеты, они имеют весьма смутные представления об интернете и плохо ориентируется в нем.

Таким образом, у опрошенных нами детей наблюдается определенное противоречие между достаточно уверенным использованием планшетов и смартфонов и недостаточными представлениями об интернете, его возможностях и рисках, что вполне объяснимо, поскольку пользоваться современными устройствами проще, чем интернетом, а планшет открывает доступ к Сети даже самому неопытному пользователю.

*Столкновение с онлайн-рисками.* Как показал наш опрос, дети буквально очарованы планшетами и смартфонами и оценивают их крайне положительно. Вместе с этим примерно 15 % детей уже сталкивались с негативным опытом в интернете. Они жаловались на то, что приложения «воруют их деньги», а программы «медленно скачиваются». Четыре ребенка рассказали, что столкнулись в интернете с негативным контентом: страшными картинками, изображающими жестокость и насилие, «много крови», а также с «плохой рекламой». Еще один ребенок рассказал, что сталкивался с компьютерными вирусами.

Следует отметить, что при встрече с трудностями дети ведут себя по-разному. Многие обращаются к родителям или старшим братьям и сестрам, некоторые

---

Как показал наш опрос, дети буквально очарованы планшетами и смартфонами и оценивают их крайне положительно.

предпочитают справляться самостоятельно, также есть дети, которые, столкнувшись с трудностями, прекращают работу с планшетом, «бьют и колотят его».

Следует отметить отношение родителей к тому, что дети делают за планшетом. Примерно четверть детей сказали, что родители совершенно не контролируют их и разрешают делать все, что им захочется. Около 20 % родителей спокойно оставляют детей один на один с планшетом. Многие родители пытаются ограничить и даже запрещают детям использовать планшет (около 20 %). Родительский контроль может принимать разные формы. Некоторые родители разрешают детям играть только по выходным. Другие прибегают к запугиванию: «если будешь много играть, то станешь зомби» или «испортится зрение». Лишь немногие родители используют цивилизованные методы контроля, например, устанавливают пароль на устройства. При этом некоторые дети отмечали, что знают пароль и пользуются планшетом тайком от родителей.

Как показывают результаты исследования, большая часть взрослых недооценивает значимость онлайн-рисков, связанных с использованием ИКТ, и применяет неэффективные стратегии родительской медиации.

Таким образом, развитие технологий и их проникновение в жизнь ребенка явно опережает развитие средств родительского контроля и защиты. Современные родители не имеют достаточно сведений, что-

бы выбрать правильную стратегию медиации — чаще всего они бросаются в одну из крайностей: либо тотальный контроль и запрет, либо полная свобода и вседоз-

воленность. Отметим, что обе стратегии имеют существенные недостатки: первая ведет к цифровой изоляции и лишает детей тех возможностей, которые открывают перед ними новые технологии, а вторая оставляет ребенка незащищенным от многочисленных рисков стихийной интернет-социализации.

Основываясь на результатах исследования, можно сделать вывод, что российские дошкольники активно используют новые ИКТ. Простота освоения и многофункциональность цифровых устройств делает их любимой игрушкой для большинства опрошенных нами детей. В связи с этим встает вопрос: готовы ли взрослые — родители и работники дошкольного образования — к проникновению интернета и цифровых устройств в жизнь ребенка?

Как показывают результаты исследования, большая часть взрослых недооценивает значимость онлайн-рисков, связанных с использованием ИКТ, и применяет неэффективные стратегии родительской медиации. Как правило, современные родители оставляют ребенка один на один с планшетом, предоставляя ему возможность самостоятельно осваивать его возможности. Многие родители просто не знают, на что способны их дети с цифровым устройством в руках и как использовать планшеты для обучения и развития. Поэтому сегодня так важно разрабатывать программы повышения цифровой компетентности родителей и работников дошкольного образования, необходимые для успешного использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе и профилактики онлайн-рисков среди детей.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Айпад для самых маленьких // Дети в информационном обществе. — 2014. — № 17. — С. 44—47.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 398 с.
3. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — Т. 6. — М. : Педагогика, 1983. — С. 5—90.
4. Печерская, Э. П. Дошкольники в сети Интернет / Э. П. Печерская, Д. Ю. Меркулова // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 10. — С. 76—77.

5. *Солдатова, Г. У.* Психологические факторы безопасности подростка в интернете: роль совладающего поведения и родительской медиации / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Вестник РГНФ. — 2014. — № 2 (75). — С. 126—134.
6. *Солдатова, Г. У.* Роль родителей в повышении безопасности ребенка в Интернете / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Вопросы психологии. — 2013. — № 2. — С. 3—15.
7. *Солдатова, Г. У.* Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова [и др.]. — М. : Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
8. Утром ваш будильник сам запустит кофе-машину // Дети в информационном обществе. — 2014. — № 18. — С. 10—19.
9. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
10. *Holloway, D.* Zero to eight. Young children and their internet use / D. Holloway, L. Green, S. Livingstone. — London : EU Kids Online, 2013.



### ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

И. Л. ПАРШУКОВА,  
кандидат педагогических наук,  
декан факультета дошкольного  
и начального школьного образования,  
доцент кафедры дошкольного образования  
Ленинградского областного института развития образования  
[parshukova62@yandex.ru](mailto:parshukova62@yandex.ru)

Статья посвящена актуальному направлению современного образования — интеграции и обновлению форм и методов познавательного взаимодействия участников образовательного процесса. Важнейшую роль в этом играет становление и развитие исследовательской культуры педагогов и воспитанников на основе эвристического метода. Особое внимание в статье обращено на разрабатываемые зарубежными и отечественными авторами основы данного метода, которые находят все более широкое применение в системе современного обучения, в том числе детей дошкольного возраста.

The article is sanctified to actual direction of modern education, namely: to integration and updating of forms and methods of cognitive co-operation of participants of educational process. A major role is herein played by becoming and development of research culture of teachers and pupils on the basis of heuristic method. The special attention in the article is turned on developed by the foreign and home authors of bases of this method, that find a more wideuse in the modern departmental teaching, including of children preschool.

**Ключевые слова:** *интеграция форм, проблемный эвристический метод, исследовательское поведение, детское экспериментирование, виды и формы проблемных образовательных ситуаций*

**Key words:** *integration of forms, problem heuristic method, research behavior, child's experimentation, kinds and forms of problem educational situations*

**Н**еотъемлемой частью образовательной работы с детьми являются воспитание и обучение, на основе которых происходит развитие личности и деятельностной способности человека.

На протяжении многих столетий человечество ищет универсальные способы передачи детям накопленной старшими поколениями информации. За истекшие годы сформировался педагогический опыт, разработаны различные методы организации дошкольного образования, доказана необходимость эвристического характера взаимодействия педагога с ребенком.

В этой связи в образовательных организациях все шире используются разнообразные технологии, позволяющие активизировать ребенка в процессе познавательной деятельности, его организованного и самостоятельного научения (обучения, как принято это называть в дидактике). Одной из таких педагогических технологий, учитывающих современные подходы в дошкольном образовании, является *технология экспериментирования*. Чем же обусловлен интерес к ней специалистов?

Одним из первых педагогов, реализовавших провозглашенный Ж. Ж. Руссо исследовательский подход в обучении ребенка, был Дж. Дьюи, открывший в

Чикаго в начале XX века авторскую опытную школу [3]. Он отказался от многих символов «традиционного подхода в обучении» (в частности, учебного плана), заменив их игрой и практической трудовой

деятельностью. Выделяя «исследовательский инстинкт» ребенка как основу обучения, Дж. Дьюи заложил основы проблемного, поискового, исследовательского, эвристического методов обучения.

В 30-х годах XX века на отдельных территориях России по примеру Дж. Дьюи в образовательных учреждениях была экспериментально отменена классно-урочная система обучения и заменена на лабораторно-бригадный метод, явившийся прообразом современного проблемного подгруппового обучения (экспериментирования). Он включал в себя элементы игровой, трудовой деятельности, слово и другие художественные средства. Эксперимент был удачен, однако широкого распространения в образовательной практике не получил.

Впоследствии исследовательское поведение, лежащее в основе экспериментирования и развития способностей ребенка, широко изучалось такими отечественными и зарубежными учеными, как Б. Г. Ананьев, Д. Ж. Брунер, А. В. Запорожец, Б. П. Зинченко, А. Ф. Лазурский, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, Н. Н. и А. Н. Подьяковы [8], В. Д. Шадриков и др. Важно также отметить работы А. Н. Леонтьева, который в ходе изучения особенностей регуляции поведения человека большое внимание уделял «мотивации» как процессу побуждения себя и других к деятельности для достижения самых разнообразных целей, как общественных, так и личных. Разрабатываемые данными авторами основы проблемного эвристического метода находят все более широкое применение в системе современного обучения не только школьников, но и детей дошкольного возраста.

Как известно, только заинтересованность позволяет ребенку быстро и легко осваивать окружающий мир. Включение ребенка в исследовательскую деятельность в активной позиции позволяет значительно повысить образовательный эффект, способствует развитию его любознательности, внимания и логики мышления. Объекты и явления, изучаемые эвристическим

Включение ребенка в исследовательскую деятельность в активной позиции позволяет значительно повысить образовательный эффект, способствует развитию его любознательности, внимания и логики мышления.

путем, обеспечивают интеграцию самых разных образовательных задач, что само по себе способствует целостному освоению ребенком информации об окружающем его мире. Кроме этого, в ходе самостоятельного или совместного со взрослым решения разнообразных жизненных проблем и эвристических ситуаций воспитанники учатся сотрудничать, планировать свою деятельность, помогать друг другу, находить оптимальные способы решения познавательных задач.

Все это позволяет рассматривать детское экспериментирование как универсальную технологию развития ребенка в дошкольном периоде.

Что же такое «проблемное обучение» и «экспериментирование»? Рассмотрим данные понятия подробнее и уточним особенности использования их в работе с детьми дошкольного возраста.

*Проблемное обучение* — такая организация занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению, в результате чего у воспитанников формируются знания, умения и навыки, а также развиваются мыслительные способности. При этом экспериментирование представляет собой не что иное, как отдельную форму решения проблемной ситуации, исследования того или иного объекта (явления).

Несмотря на неоднозначную оценку отдельными специалистами обучения в структуре образовательного процесса ДОО, в современной дидактике, в том числе дошкольного образования, сложилась оптимальная структура проблемного обучения, рассматриваемая как сочетание традиционного изложения и демонстрации педагогом ребенку объекта (изучаемого явления) с включением различных проблемных ситуаций. При такой форме организации экспериментирования создаются условия для придания взаимодействию с детьми необходимого развивающего лично-ориентированного харак-

тера. На практике чаще всего используются следующие виды и формы проблемных образовательных ситуаций.

Первый вид — *непреднамеренная проблемная ситуация (нецелевая образовательная ситуация)*. Фактически — это первый этап проблемного обучения, заключающийся в умении педагога использовать непроизвольное внимание ребенка, активно проявляющееся в дошкольном возрасте.

Данная форма проблемного обучения не требует специальных организационных усилий со стороны педагога и направлена на изучение произошедшего непредвиденного события, на которое следует обратить внимание детей. Например, во время занятия распахнулось окно, и ворвавшийся в помещение ветер нарушил порядок в группе. Педагогу следует обсудить данный факт, задав детям проблемные вопросы, выявив тем самым природные закономерности явления и правила, ему присущие: «Почему листы бумаги ветер разнес далеко по всей группе, а карандаши упали на пол возле столов?», «Каких предметов на полу оказалось больше и почему?».

Подобные ситуации могут возникать во время любого режимного момента (одевания на прогулку, мытья рук, ухода за растениями и т. д.), что позволяет в естественной, интересной для ребенка форме знакомить его с серьезными проблемами и явлениями окружающей действительности.

Второй вид — *целевые проблемные образовательные ситуации*. Данный вид исследования планируется педагогом заранее и предлагается детям для обсуждения в ходе совместной деятельности со взрослым (в том числе на занятиях) в следующих формах:

✓ *Проблемное изложение* — образовательная ситуация, предполагающая речевой способ экспериментирования. Это

---

Проблемное обучение — такая организация занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность детей по их разрешению.

эвристический рассказ воспитателя о том, как планировалась и поэтапно осуществлялась исследовательская работа. Детям предлагается послушать, задать вопросы, рассказать свою историю, включившись в общий контекст взаимодействия. В ДОО такой способ исследования чаще всего используется в группах старшего дошкольного возраста, когда у детей развивается речевая память и словесно-логическое мышление.

В ходе организации таких ситуаций важно правильно выбрать объект исследования, привлекательный для детей, но малознакомый им, что позволит вызвать у них непосредственный интерес и внимание. Живые объекты являются наиболее часто изучаемыми (воспитатель рассказывает о том, как он полил увядающие цветы, организовал около дома кормушку для птиц, лечил заболевшего домашнего питомца или помог бездомному животному найти себе хозяина и пр.) Данные ситуации могут закончиться совместным действием (например, изготовлением кормушки).

✓ *Эвристическая беседа* — речевой способ исследования в форме диалога с включением проблемных вопросов детям, позволяющий систематизировать, обобщить их представления о том или ином объекте (явлении). Педагог предлагает найти возможные варианты решения проблемы, придумать и доказать свой способ исследования явления (объекта).

В целях лучшего запоминания детьми свойств предлагаемых объектов целесообразно использовать наглядность (карты-схемы последовательности опыта, иллюстрации природных объектов и др.).

Как и предыдущая форма проблемной образовательной ситуации, эвристическая беседа используется в основном в работе с детьми старшего дошкольного возраста, когда у детей развивается словесно-

логическое и абстрактное мышление, самостоятельная речевая активность. Возможными темами подобных исследований могут быть: «Откуда хлеб на стол пришел», «Кто придумал колесо», «По

горам, по долам ходят шуба да кафтан», «Куда исчезли динозавры, или Что такое эволюция», «Что такое дружба», «Кто такой настоящий мужчина» и др. В ходе организации такой ситуации внимание детей хорошо удерживают разные виды наглядности (фотографии, рисунки детей, иллюстрации книг, карты, коллекции предметов и пр.).

✓ *Эвристическая демонстрация явления* — визуальный способ исследования, организуемый педагогом. Роль детей в данной образовательной ситуации заключается в наблюдении за объектом, запоминании этапов исследования, действий, осуществляемых педагогом, уточнении с помощью вопросов интересующих их фактов.

Наиболее часто используемыми в ДОО демонстрациями являются:

- вулкан (опыт «Живая гора»);
- кипение воды (опыт «Агрегатные состояния воды», «Температура»);
- очистка воды (опыт «Фильтрация с помощью реактивов»);
- растворимость веществ (опыт «Окрашивание воды» с помощью таких реактивов, как сода, цветная пена, соль для ванн);
- знакомство с минералами (опыт «Выращивание кристаллов»);
- приготовление блюд с помощью бытовых приборов (блинницы, микроволновки, тостера) и др.

В целях лучшего запоминания детьми свойств предлагаемых объектов целесообразно использовать наглядность (карты-схемы последовательности опыта, иллюстрации природных объектов и др.). Как видно из представленной выше тематики, эвристическая демонстрация — форма исследования, доступная для ребенка как младшего, так и старшего дошкольного возраста.

✓ *Эксперимент* — практический способ исследования, предполагающий включение детей и активное манипулирование (сенсорное обследование детьми объекта, явления). Такая форма проблемной

образовательной ситуации может быть организована во всех возрастных группах, но наиболее широко используется в младшем и среднем дошкольном возрасте. Важнейшая задача, которая решается в ходе целевого эксперимента, — выявление, определение всех возможных свойств и качеств объекта (цвет, форма, величина, особенности материала, способы использования объекта и т. д.). В этой связи наиболее типичными проблемами эксперимента являются следующие: «Тонет — не тонет», «Что и как звучит», «Что выше прыгает», «Горка» (скатывание с лотка), «Свойства бумаги (или других материалов)», «Воздух-невидимка», «Свойства песка», «Школа фокусников» (определение магнетизма), «Полеты» (что как летает), «Школа мяча» (прямолинейное-криволинейное движение) и др.

✓ *Опыт* — совместное исследование педагогом и ребенком различных способов изучения объекта «на глаз», «на слух», «на вкус», «на запах», «на ощупь», с помощью других предметов (из уголка экспериментирования — мерки для сыпучих и жидких объектов, разновесы и др.). Опыт как образовательная ситуация более широко используется в старшем дошкольном возрасте, когда у детей сформированы отдельные навыки самостоятельного исследования. Чаще всего предлагаются следующие варианты опытов: «Куда исчез сахар» (как узнать, в каком из стаканов он растворен), «Свет и тень» (оптические опыты), «Почему падает бумажный самолетик, воздушный шар» (турбулентность), «Подводная лодка» (как она двигается и почему), «Невесомость», «Выращивание кристаллов», «Как едет машина» (механическое движение, трение) и др.

✓ *Коллекционирование* — систематизация и сбор предметов, картинок, характеризующих то или иное явление, изучаемую тему, например «Домашние животные», «Транспорт», «Мои любимые куклы», «Предметы-помощники», «Подарки другу», «Тонет — не тонет», «Минералы»,

«Металл», «Ткань», «Условные мерки», «Календари», «Разновесы» и др.

Педагогу важно выделить в группе место для коллекции, включить в сбор коллекционных материалов детей и их родителей, в разных режимных моментах активизировать детей на рассматривание коллекционных материалов, поэтапное пополнение ее в течение времени, отведенного на изучение объекта-явления (чаще всего месяц).

Коллекционная работа помогает ребенку освоить такие трудные явления, как «родовые» (транспорт) и «видовые» понятия (воздушный — наземный — водный, пассажирский — грузовой транспорт и пр.), интегрированно оперировать полученной в ходе сбора коллекции разнообразной информацией (о самих коллекционных объектах, материалах, из которых они изготовлены, об их существенных / несущественных свойствах, сенсорных особенностях, а также способах использования в тех или иных ситуациях и т. д.).

✓ *Моделирование (макетирование) явления* — форма исследования объекта (явления) на основе изображения его с помощью символов, пиктограмм, условных обозначений-картинок или объемных демонстраций. Моделирование — часто используемая в ДОО, эффективная технология, позволяющая как закрепить имеющиеся у детей представления и навыки, так и познакомить их с новыми явлениями (модели «Календарь погоды», «Часы», «Рост и развитие растений», «Творческое рассказывание», макет «Улица города», «Водоем», «Арктика», «Космос» и др.).

Моделирование может быть предложено детям всех возрастных групп, начиная с младшей, как в начале исследования, так и по его результатам для обобщения информации. Преимущество моделирования — возможность организации самостоятельной эвристической деятель-

Моделирование может быть предложено детям всех возрастных групп, начиная с младшей, как в начале исследования, так и по его результатам для обобщения информации.



ности воспитанников, когда предлагаемая (имеющаяся) модель исследования подсказывает ребенку алгоритм возможных действий: какой опыт проводим, какие материалы понадобятся, каковы этапы и последовательность действий.

Таким образом, содержание эвристических образовательных ситуаций может быть различно. Задача педагога — сделать правильный выбор в соответствии с возможностями детей и изучаемыми проблемами. Также важно помнить, что продолжительность эвристической образовательной ситуации колеблется от нескольких минут до трех и более дней, возможна цепочка взаимосвязанных ситуаций, ибо принципы, на которых базируется эвристическая ситуация, лежат в основе любого уровня организации проблемного обучения: как единичного занятия, так и системы мероприятий (в том числе занятий) по изучению серии тематических объектов (явлений).

Как показывает практика, применение проблемных образовательных ситуаций позволяет значительно повысить ин-

дивидуальный уровень освоения детьми образовательной программы, сформировать у них целостную картину мира, научить их элементарным способам оценки разнообразных ситуаций и явлений. Подобные эффекты вызваны развитием познавательных интересов, ростом наблюдательности, любознательности детей, развитием активной и пассивной речи и деятельности мышления и др.

В заключение следует подчеркнуть, что высокие результаты применения в образовательном процессе ДОО эвристических ситуаций обеспечивает реализация важнейшего дидактического принципа — интеграции в образовании. Различные виды и формы детского исследования (как совместного, так и самостоятельного) позволяют соединить в единое целое разные задачи, материалы, исследовательские действия с ними. Интегрированный вариант планирования проблемной образовательной ситуации обеспечивает также грамотный отбор необходимого оснащения и оборудования территории экспериментирования в группе.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Веракса, Н. Е.* Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для занятий с детьми 4—7 лет / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. — М. : Мозаика-Синтез, 2014. — 80 с.
2. *Дыбина, О. В.* Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина [и др.]. — М. : Сфера, 2001. — 192 с.
3. *Дьюи, Дж.* От ребенка — к миру, от мира — к ребенку / Дж. Дьюи ; сост., вступ. статья : Г. Б. Корнетов. — М. : Карапуз, 2009. — 352 с. — (Педагогика детства).
4. *Куликовская, И. Э.* Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст : учеб. пособие / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. — М. : Педагогическое общество России, 2005. — 80 с.
5. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : методические рекомендации / под общ. ред. Л. Н. Прохоровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2005. — 64 с.
6. *Паршукова, И. Л.* Маленькие исследователи в детском саду. Материалы из опыта работы образовательных учреждений / И. Л. Паршукова. — СПб. : Европейский дом, 2005. — 72 с.
7. *Поддьяков, Н. Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / Н. Н. Поддьяков. — М., 2000. — 266 с.
8. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников / авт.-сост. : З. А. Михайлова, Т. И. Бабаева, Л. М. Кларина, З. А. Серова. — СПб. : Детство-Пресс, 2013. — 160 с.
9. Ребенок в мире поиска : программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста / под ред. О. В. Дыбиной. — М. : Сфера, 2009. — 64 с.

10. Рыжова, Н. А. Лаборатория в детском саду и дома : учебно-методический комплект / Н. А. Рыжова. — М. : Линка-Пресс, 2009. — 176 с.

11. Тугушева, Г. П. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста : методическое пособие / Г. П. Тугушева, А. Е. Чистякова. — СПб. : Детство-Пресс, 2014. — 128 с.

12. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика / А. В. Хуторской. — М. : Международная педагогическая академия, 1998. — 266 с.

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



Л. В. КОЛОМИЙЧЕНКО,  
доктор педагогических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
дошкольной педагогики и психологии  
ПГГПУ (Пермь)  
[ivk\\_pspu@rambler.ru](mailto:ivk_pspu@rambler.ru)



Ю. С. ГРИГОРЬЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольной педагогики  
и психологии ПГГПУ (Пермь)  
[grigoreva@pspu.ru](mailto:grigoreva@pspu.ru)

Статья посвящена актуализации проблемы дидактического сопровождения процесса социального воспитания детей дошкольного возраста в контексте инновационной деятельности. Авторами статьи конкретизируются существенные характеристики социально-коммуникативного развития, социального воспитания, дидактического сопровождения. В соответствии с законодательными документами обосновывается необходимость экспериментального поиска, в ходе которого предполагается решение ряда исследовательских задач по отношению к разным субъектам педагогического процесса, раскрываются условия организации инновационной деятельности и ее проектируемый результат.

The article is devoted to mainstreaming issues of didactic support of the process of social education of preschool children in the context of innovation. The authors of the article specifies the essential characteristics of socio-communicative development, social education, didactic support. In accordance with the legislation of the necessity of experimental search, during which it is assumed the solution of a number of research tasks in relation to various subjects of the pedagogical process, reveals the conditions of the organization of innovative activity and the projected result.

**Ключевые слова:** *социально-коммуникативное развитие, социальное воспитание, дидактическое сопровождение, инновационная деятельность*

**Key words:** *socio-communicative development, social education, teaching support, innovation*

**М**одернизация современного российского образования сопровождается интенсивным поиском путей совершенствования педагогического процесса во всех звеньях образовательной системы. Не составляет исключения и дошкольное образование. Среди многих проблем оптимизации средств и методов личностного развития детей дошкольного возраста особое место занимают вопросы, связанные с приобщением к социокультурным ценностям, их интериоризацией и культуросотворчеством.

Современный период развития теории и практики дошкольного образования свидетельствует об относительной разработанности методологических и прикладных аспектов социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, осуществляемого в процессе социального воспитания. Вместе с тем в решении задач данной образовательной области существуют определенные противоречия, разрешение которых может способствовать большей эффективности этого процесса. Данные противоречия обнаруживаются между:

✓ современными нормативными требованиями к деятельности дошкольных образовательных организаций, обеспечивающих своевременное и качественное социально-коммуникативное развитие детей, и отсутствием технологических разработок по их реализации;

✓ наличием четких программно-целевых ориентиров образовательной деятельности в направлении социально-коммуникативного развития и отсутствием грамотного дидактического сопровождения

(дидактические игры, пособия, рабочие тетради) этого процесса.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) социально-коммуникативное развитие рассматривается как одна из образовательных областей, направленная «на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [2].

В современной отечественной дошкольной педагогике существует ряд научных школ, деятельность которых связана с разработкой и реализацией теоретических основ социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста (С. А. Козлова, Р. М. Чумичева, Л. В. Трубайчук и др.). В Пермской научной школе, возглавляемой Л. В. Коломийченко, определен ряд концептуальных оснований процесса социального воспитания, нашедший подтверждение как в исследованиях аспирантов (Е. А. Конышева, Ю. С. Григорьева, С. Б. Фадеев, М. В. Кирилина, Н. А. Зорина и др.) [3–8], так и в результатах инновационной деятельности дошкольных образовательных орга-

Модернизация современного российского образования сопровождается интенсивным поиском путей совершенствования педагогического процесса во всех звеньях образовательной системы.

низаций, экспериментальных площадок Перми и Пермского края.

*Социально-коммуникативное развитие* — процесс и результат необратимых качественных и количественных изменений, происходящих в личности ребенка под влиянием ценностей социальной культуры, обеспечивающих овладение способами поведения, характерными для той или иной культурной традиции, творческое и активное воспроизведение коммуникативного опыта в различных видах детской деятельности (здесь и далее определения Л. В. Коломийченко).

Одним из факторов социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста является *социальное воспитание* как целенаправленный, содержательно наполненный, технологически выстроенный, результативно диагностируемый процесс взаимодействия педагога с детьми, способствующий освоению ими социокультурных ценностей, их интериоризации в разных видах деятельности и культуротворчеству.

*Цель социального воспитания* детей дошкольного возраста состоит в формировании базиса социальной культуры, проявляющейся в совокупности отношений (гуманного — к людям; бережного — к достояниям культуры как результатам человеческого труда; уважительного — к истории семьи, детского сада, страны; толерантного — ко всему иному в человеке (возрасту, полу, национальности, физическим возможностям и др.)). Достижение обозначенной цели обеспечивается реализацией содержания взаимодействия педагога с детьми, отражающего разные виды социальной культуры, доступные восприятию и усвоению в разные возрастные периоды (народная, нравственно-этическая, семейно-бытовая, гендерная, национальная, правовая, этническая, конфессиональная).

*Технология социального воспитания* предусматривает реализацию его содержания в определенной последовательности: от приобщения к социокультурным

ценностям — к их интериоризации и культуротворчеству в разных видах деятельности при доминирующей роли игровой деятельности как ведущей в период дошкольного детства.

В нашем исследовании важнейшим условием эффективной организации работы по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста рассматривается *дидактическое сопровождение* педагогического процесса.

Под дидактическим сопровождением мы понимаем совокупность дидактических средств (игр, пособий, рабочих тетрадей) и технологий их использования в образовательном процессе. Разработка и апробация дидактических материалов осуществляются на базе инновационных образовательных организаций (экспериментальных площадок) Пермского края.

Решение задач, связанных с проблемами содержательного, технологического и дидактического сопровождения социального воспитания, предполагает проведение научного поиска, который организуется, как правило, в инновационном режиме. Экспериментальная и инновационная деятельность рассматривается Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 20) в качестве важнейших направлений совершенствования качества отечественного образования, обеспечивающих возможность нововведений на институциональном, региональном и федеральном уровнях [1]. В связи с этим проблема проведения экспериментальной деятельности, направленной на разработку дидактического сопровождения процесса социального воспитания детей дошкольного возраста, приобретает особую актуальность.

*Цель эксперимента* — теоретическое обоснование, разработка и апробация дидактических материалов (игр, пособий,

---

Решение задач, связанных с проблемами содержательного, технологического и дидактического сопровождения социального воспитания, предполагает проведение научного поиска, который организуется, как правило, в инновационном режиме.

рабочих тетрадей) по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста.

Реализация обозначенной цели предполагает решение ряда исследовательских задач:

✓ обосновать актуальность изучаемой проблемы в региональном и федеральном образовательном поле;

✓ разработать дидактические материалы по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста и методику их использования в дошкольной образовательной организации, рекомендации по применению в процессе семейного воспитания;

✓ определить эффективность применения разработанных материалов в практике социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Учитывая то, что эффективность образовательного процесса предопределяется реализацией основных методологических подходов (полисубъектного, компетентностного, деятельностного, средового и др.), в условиях экспериментальной работы необходимо дифференцировать задачи по разным направлениям деятельности образовательной организации.

✓ *Работа с кадрами.* Повысить уровень профессиональной и социокультурной компетентности педагогов и специалистов; способствовать формированию навыков опытно-поисковой работы участников инновационного процесса.

✓ *Организационная работа.* Обогащить материальную базу и предметно-развивающую среду

в соответствии с темой и целью исследования; способствовать повышению статуса дошкольной образовательной организации; организовать участие семьи в решении образовательных задач; обеспечить масштабную трансляцию результатов инновационной деятельности в прак-

тику работы дошкольных образовательных организаций.

✓ *Методическая работа.* Определить программно-целевые, технологические, контрольно-оценочные компоненты социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста; конкретизировать основные параметральные характеристики оценки уровней социально-коммуникативного развития детей экспериментальных групп; разработать дидактические материалы (игры, пособия, рабочие тетради), способствующие решению задач инновационной деятельности.

✓ *Работа с семьей.* Повышать уровень психолого-педагогической и социокультурной компетентности родителей в области социокультурного развития детей дошкольного возраста; способствовать реализации принципа доверительно-делового взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи, формированию устойчивого интереса родителей к теме исследования в процессе решения образовательных задач.

✓ *Работа с детьми.* Обеспечить своевременное (соответствующее возрасту) и качественное (соответствующее требованиям ФГОС ДО) социально-коммуникативное развитие детей экспериментальных групп; способствовать эффективной социализации детей и их адаптации к обучению в школе.

✓ *Работа с другими учреждениями.* Установить постоянные контакты с издательским центром «Сфера»; организовать социальное партнерство.

Эффективность реализации проекта предопределяется соблюдением ряда условий:

✓ *мотивационных* (дополнительная оплата в рамках финансового резерва эксперимента; выделение методических дней; публикации авторских разработок; выступления на научных конференциях; повышение уровня профессиональной компетентности участников эксперимента в области дидактического сопровож-

Эффективность образовательного процесса предопределяется реализацией основных методологических подходов (полисубъектного, компетентностного, деятельностного, средового и др.).

дения процесса социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста);

✓ *кадровых* (наличие профессионального научного руководителя; целесообразный подбор участников эксперимента, работа в режиме поиска, готовность к экспериментальной работе; повышение квалификации и переподготовка кадров для научно-экспериментальной работы; создание научно-методического совета и участие в нем членов педагогического коллектива; обучение участников эксперимента основам методологии и методам научно-экспериментальной работы);

✓ *материально-технических* (приобретение компьютерной и множительной техники; создание и оборудование кабинетов, лабораторий, комнаты психологической разгрузки);

✓ *финансовых* (финансирование новой учебно-материальной базы; оплата участников эксперимента внутри дошкольной организации и привлекаемых со стороны; оплата экспертизы локальных документов и учебно-методических пособий);

✓ *организационно-управленческих* (изучение и внедрение директивных и нормативных документов; разработка локальной документации, определяющей основные направления экспериментальной работы; разработка программы трансляции

результатов инновационной деятельности).

Проектируемое нами исследование предположительно может привести к следующим результатам:

✓ реализация ФГОС в области социально-коммуникативного развития, обеспечиваемая комплексным подходом к организации педагогического процесса;

✓ обеспечение вариативности и разнообразия содержания части основной общеобразовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений;

✓ обеспечение целостности образовательного процесса на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

✓ участие семьи в решении воспитательно-образовательных задач;

✓ повышение уровня психолого-педагогической и социокультурной компетентности родителей, специалистов, воспитателей в решении образовательных задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста;

✓ повышение статуса детского сада в социуме, в профессиональном окружении;

✓ издание материалов опытно-поисковой работы.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — М. : Сфера, 2013. — 192 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма Министерства образования и науки Российской Федерации. — М. : Сфера, 2014. — 96 с.
3. Григорьева, Ю. С. Теоретические основы использования дидактической игры в процессе полового воспитания детей старшего дошкольного возраста : монография / Ю. С. Григорьева. — Пермь : ПГПУ, 2008. — 64 с.
4. Коломийченко, Л. В. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста : монография / Л. В. Коломийченко, С. Б. Фадеев. — Пермь : ПГПУ, 2013. — 129 с.
5. Коломийченко, Л. В. Роль социальной ориентации в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: психолого-педагогические аспекты : монография / Л. В. Коломийченко, Н. А. Зорина. — Пермь : ПГПУ, 2011. — 96 с.
6. Коломийченко, Л. В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности : монография / Л. В. Коломийченко, М. В. Кирилина. — Пермь : ПГПУ, 2011. — 146 с.

7. Коломийченко, Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования : монография / Л. В. Коломийченко. — Пермь : ПГПУ, 2007. — 154 с.

8. Коломийченко, Л. В. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации : монография / Л. В. Коломийченко, Е. А. Коньшева. — Пермь : ПГПУ, 2013. — 196 с.

## РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ



Н. В. БЕЛИНОВА,  
кандидат педагогических  
наук, заведующая  
кафедрой психологии  
и педагогики дошкольного  
и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
*belinova@mail.ru*



С. К. ТИВИКОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент, заведующая  
кафедрой начального  
образования НИРО  
*svetlanativ@yandex.ru*



О. В. КОЛЕСОВА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики  
дошкольного и  
начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
*a-m-kolesov@yandex.ru*

В статье анализируются возможности развития диалогических умений детей дошкольного возраста в условиях сопровождения их деятельности педагогами, определены возможности различных типов диалогов и варианты их использования в педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования в условиях введения ФГОС дошкольного образования и профессионального стандарта педагога, условия осуществления преемственности между дошкольным и начальным образованием.

The article presents the analysis on the development of children's dialogical abilities in the conditions of maintenance of their activity by teachers. It is defined the possibilities of various types of dialogues and options of their use in pedagogical activities in the conditions of introduction the federal educational standards. It is also described the condition of the implementation of continuity between preschool and primary education.

**Ключевые слова:** диалогические умения, дети дошкольного и младшего школьного возраста, этапы становления диалогической речи у детей, преемственность между дошкольным и начальным образованием, профессиональный стандарт педагога

**Key words:** dialogical abilities, children of preschool and younger school age, stages of formation of the dialogical speech at children, continuity between preschool and primary education, the professional standard of a teacher

**В** настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается разнообразными изменениями в педагогической теории и практике учебного и воспитательного процессов. Происходит модернизация образовательной системы от дошкольного уровня до вузовского и послевузовского. Одним из основных инструментов коренных преобразований в сфере педагогического труда является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [1], согласно которому в подготовке педагога следует уделять особое внимание формированию умений выполнять определенные трудовые действия непосредственно в образовательной среде. Таким образом, нам предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

В условиях смены образовательной парадигмы (стандартизация образовательного контента, внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникативных технологий, переход от учебно-дисциплинарной модели к личностно ориентированной и др.) педагогу необходимо разбираться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, подходов, направлений, уметь использовать передовой российский и зарубежный педагогический опыт, учитывать особенности предыдущей и последующей ступеней образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного обра-

зования [2] акцентирует задачи воспитания и развития ребенка через создание оптимальных условий — предметно-развивающей среды и кадрового потенциала педагогического коллектива. Это позволяет сделать более эффективным процесс обучения и воспитания на первой образовательной ступени — в детском саду, и в дальнейшем — на ступени начального образования, что в целом соответствует ориентирам Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) [5]. В соответствии с ФГОС дошкольного образования социализация личности дошкольника и его коммуникативное развитие выделены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Такое объединение направлений развития ребенка носит закономерный характер, поскольку решающим фактором развития личности является социальная среда, так как именно она обеспечивает полноценную практику социального взаимодействия и речевого общения.

Одной из важнейших задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» являются усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, и развитие общения (взаимодействия) ребенка со взрослыми и сверстниками. Готовность к школе также предполагает овладение устной речью и всеми ее формами. Таким образом, речь является компонентом активного коммуникативного поведения, продуктом и элементом социализации. При помощи речи ребенок

---

Одной из важнейших задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» являются усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, и развитие общения (взаимодействия) ребенка со взрослыми и сверстниками.



овладевает конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми (диалогическими умениями):

✓ вступает в общение, поддерживает и завершает его;

✓ умеет общаться в паре, группе, коллективе;

✓ проявляет инициативу при взаимодействии с окружающими людьми.

В этой связи задачей педагога является умение организовывать взаимодействие ребенка со взрослым и сверстниками таким образом, чтобы оно было направлено на формирование позитивной социализации и личностное развитие дошкольника, что может быть реализовано в условиях педагогического сопровождения данного процесса. Педагогическое сопровождение дошкольников и младших школьников предполагает заинтересованное наблюдение, личное участие, консультирование, поощрение самостоятельности сопровождаемого в выборе своего поведения или действий, в том числе в условиях коммуникативной ситуации, способствующей осуществлению потребности ребенка в самореализации.

Педагог, решая традиционные речевые задачи (формирование звуковой культуры речи, развитие словаря, грамматического строя и связной речи, подготовки детей к обучению грамоте в подготовительной к школе группе), особое внимание обращает на развитие диалогической речи дошкольников. Чтобы конструктивно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, ребенок должен свободно владеть диалогом и использовать ключевые вербальные и невербальные средства (в том числе речевые этикетные формулы, жесты, мимику и др.) [4].

В рамках социально-коммуникативного развития *диалог* выступает как основная форма общения, которая характеризуется речевой активностью детей. Дети

прежде всего удовлетворяют потребность в установлении социального контакта между собой и взрослым.

В то же время без достаточного уровня развития речи ребенку будет сложно успевать в школе. Готовность к процессу овладения устной речью включает, с одной стороны, восприятие и понимание чужой речи, с другой — активность ребенка (внешнюю или внутреннюю) в создании собственного речевого высказывания.

Эффективность диалога зависит от совокупности ряда факторов: цели и предмета высказывания; отношений между собеседниками; наличия языкового материала; конкретной коммуникативной ситуации.

Идеи непрерывного образования детей были реализованы в выделенных нами основных этапах развития диалогической речи детей в условиях дошкольной образовательной организации.

1. Включение в диалог по инициативе или побуждению взрослого (педагога), обучение эффективному слушанию.

2. Применение диалогов в специально организованной педагогом конструктивно-игровой деятельности [2].

3. Использование различных видов диалога в реальных коммуникативных ситуациях, что способствует социализации ребенка.

4. Включение образовательного диалога при организации познавательной деятельности детей, в том числе мини-исследовательской.

На *первом этапе* развития диалогической речи детей мы предлагаем педагогам дошкольного образования учить детей:

✓ слушать и слышать;

✓ строить свою речь по образцу и самостоятельно;

✓ вступать в диалог и создавать свои монологические высказывания.

Разработанные нами обобщенные методические рекомендации, направленные на развитие у детей диалогических уме-

Педагогическое сопровождение дошкольников и младших школьников предполагает заинтересованное наблюдение, личное участие, консультирование, поощрение самостоятельности сопровождаемого в выборе своего поведения или действий.

ний, позволяют каждому педагогу выстраивать данную работу более целенаправленно и последовательно.

Для реализации направления «Учимся слушать и слышать» педагог использует ряд дидактических игр. Ребенок должен понимать то, что ему говорят, осознавать значение слов и общий смысл предложений, понимать, где имеется приглашение к диалогу:

✓ Игра «Карлики-Великаны». Педагог говорит «карлики», дети на эти слова присаживаются. На слово «великаны» подтягиваются на носочках. Задача игры: научить детей слышать обращенную к ним речь.

✓ Игра «Герой из сказки». Педагог перечисляет героев сказки, например «Гуси-лебеди», если названный персонаж задействован в сказке, дети хлопают в ладоши, если нет — молчат.

✓ Игра «Царь горы», где по правилам надо выполнять все приказы «царя». Например, воспитатель просит детей повторить действия: «Ребята, встаньте!», «Пошагайте», «Прыгайте на левой ножке», «Положи машину на книгу», «Достань куклу с верхней полки шкафа». Затем роль «царя» может играть ребенок.

Для реализации направления «Учимся строить свою речь по образцу» мы предлагаем использовать такие игры, как:

✓ «Эхо». Повторение за педагогом скороговорок, пословиц, небольшого стихотворения, подражая интонации ведущего.

✓ «Выразительный эксперимент». Педагог умышленно неправильно или недостаточно выразительно читает произведение. Например, отрывок из колыбельной песенки читает громко, веселое стихотворение грустно, тихо. Повторение детьми данного произведения идет в соответствии с требованиями жанра и содержания литературного произведения.

✓ «Вопрос — ответ». Группа делится на две части: одни спрашивают, другие отвечают, например, игра проводится на основе небольших диалогических текстов

или одного предложения, произносимого с разными интонациями (— Из-под топота копыт пыль по полю летит? — Из-под топота копыт пыль по полю летит!).

✓ Игра «Что подскажут пальчики» может проводиться по разным темам:

«Посуда», «Животные»,

«Школьные предметы».

Предметы закладываются в мешочек, а ребенок на ощупь пытается определить, что это такое. При этом он

вставляет нужное слово в предложение: «В этом мешочке лежит...» Педагог может задавать вопросы: «Этот предмет большой или маленький?», «Из какого материала он сделан?», «Какие особенности есть у предмета, который мы узнаем пока только на ощупь?»

✓ «Я начну, а ты продолжи»: ребенок вставляет нужное слово в то предложение, которое произнес воспитатель, например, ответ на загадку:

В небе тучи растревожит,

Лодке парусной поможет,

Побывал везде на свете

Озорной, веселый ... (*ветер*).

Направление «Учимся вступать в диалог» включает в себя следующие приемы:

✓ Вопросно-ответный диалог, требующий подтверждения или отрицания чего-либо:

— Сегодня холодно?

— Нет. (Да, сегодня холодно).

Ребенок может выразить согласие и несогласие словами «да», «нет». Данный вид диалога является наименее продуктивным по сравнению с другими, поскольку, как правило, ответы детей односложные.

✓ Разучивание с детьми побасенок, построенных на таком диалоге:

— Ты пирог съел?

— Нет, не я.

— А вкусный был?

— Очень!

Ребенок должен понимать то, что ему говорят, осознавать значение слов и общий смысл предложений, понимать, где имеется приглашение к диалогу.

✓ Прямое соотнесение вопроса с ответом, когда ребенок часть вопроса использует в своем ответе. Это либо одно слово, либо целое предложение. Такой диалог помогает ребенку усваивать более сложные грамматические конструкции.

— Где ты была сегодня, киска?

— У королевы у английской.

— Что там *видала* при дворе?

— *Видала* мышку на ковре.

✓ Вопросно-ответный диалог, в котором собеседник, начинающий диалог, предлагает сразу несколько возможных вариантов ответа.

Такой диалог можно встретить в детских стихотворениях:

— Как ты думаешь, Олег,

Будет дождик или снег?

— И не дождик, и не снег —

Солнце яркое для всех!

*Второй этап*, связанный с применением диалогов в специально организованной педагогом конструктивно-игровой деятельности, включает в себя следующие упражнения.

✓ Игра «Телефон». Направлена на расширение словаря, умение слушать другого человека, запоминать и воспроизводить его речь.

✓ Составление диалога «сообщение — вопрос». Такое упражнение требует создания соответствующей ситуации, когда

реплика взрослого вызывает ответную реакцию ребенка в виде вопроса. Это очень важный вид диалога, так как учит ребенка задавать вопросы, строить свою реплику самостоятельно.

— Сейчас мы с вами поиграем.

— А в какую игру?

— Игра называется «Фантазеры».

— А как в нее играть?

✓ Восстановление реплик участников диалога:

— ...

— Что ты, солдат, у меня и крупы нет!

✓ Перевод повествовательного текста в диалог и наоборот.

✓ Составление диалога по теме, заданной воспитателем. Например, пригласить друзей в гости, узнать у продавца об игрушке и т. п.

✓ Составление диалога воображаемых предметов (зубной щетки и сапожной, ботинок и шнурков).

На *третьем этапе*, связанном с использованием различных видов диалога в реальной коммуникативной ситуации, мы предлагаем использовать упражнения, направленные на знание этикетных возможностей родного языка. Игровые задания могут быть направлены на различие формулировок приветствия («Здравствуйте», «Доброе утро / день / вечер», «Привет!»), прощания («До свидания», «До встречи», «Пока», «Удачи», «Счастливо», «Всего доброго», «Доброй ночи»), просьб, благодарности, извинения и т. п.

Подобные упражнения создают естественные условия для коммуникативного развития дошкольника, значительно облегчают детям задачу выражения собственных мыслей, способствуют их социализации в обществе.

На *четвертом этапе* дети включаются в диалог при организации педагогом познавательной деятельности. Мы предлагаем использовать исследовательский подход в решении интеллектуальных, логических задач, поддерживать стремление детей найти нестандартный способ решения поисковой задачи, поощрять проявление способности вступать в диалог, чтобы получить знания. Основными видами работы на этом этапе являлось игровое интервью, экспериментирование, моделирование, коллекционирование, познавательные игры (игровые диалоги, викторины). Это способствует развитию диалогических умений, в том числе высказывать суждения, вступать в общение с участниками познавательной деятельности и проявлять необходимые уме-

На третьем этапе, связанном с использованием различных видов диалога в реальной коммуникативной ситуации, мы предлагаем использовать упражнения, направленные на знание этикетных возможностей родного языка.

ния в поиске, анализе, обработке и доступной ребенку интерпретации различных видов информации.

Такой подход позволяет осуществлять преемственность между дошкольной и начальной ступенями образования. О готовности ребенка к школе, предполагающей переход от спонтанной речи к осознанной, целенаправленной и коммуникативно оправданной, говорит то, насколько аргументированно и точно ребенок выражает свои мысли в процессе коммуникации, способен ли включаться в содержательный диалог со взрослыми, умеет ли ориентироваться на речевые этапы и соблюдать речевой этикет.

Игры и упражнения, направленные на развитие диалогической речи, позволяют дошкольникам овладевать навыками сотрудничества; принимать в качестве важнейших ценностных ориентаций право другого человека на собственное мнение; мотивировать желание слышать высказывания других детей и вступать с ними в диалог; создают благоприятные условия для развития у дошкольников осознанного коммуникативного поведения.

Основным условием для развития диалогических умений дошкольников ста-

новится сопровождение их деятельности педагогами, уровень педагогической компетентности которых позволяет реализовать ряд требований профессионального стандарта (трудовых действий), и прежде всего тех, которые связаны с развитием их коммуникативной компетентности: организацией образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей; организацией видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечения игрового времени и пространства.

Таким образом, развитие диалогических умений детей дошкольного возраста в условиях сопровождения их деятельности педагогами способствует реализации требований ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога.

Развитие диалогических умений детей дошкольного возраста в условиях сопровождения их деятельности педагогами способствует реализации требований ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Приказ Министерства труда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html).
3. *Белинова, Н. В.* Подготовка педагогов дошкольного образования: пути и перспективы / Н. В. Белинова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 3 окт. 2015 г.) / редкол. : О. Н. Широков [и др.] // URL: [https://interactive-plus.ru/discussion\\_platform.php?requestid=12176](https://interactive-plus.ru/discussion_platform.php?requestid=12176).
4. *Колесова, О. В.* Подготовка педагога начальной школы к реализации функционально-стилистического подхода в достижении метапредметных результатов у младших школьников / О. В. Колесова, С. К. Тивикова // «Trendsofmodernscience» Великобритания. — 2014. — № 12. — С. 60—65.
5. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). — М. : Гном, 2004.



## КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ «КАМЕРТОН»

Э. П. КОСТИНА,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры управления дошкольным  
образованием НИРО  
*46-nn@list.ru*

В данной статье раскрываются возможности обеспечения качества музыкального образования дошкольников в процессе реализации креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников «Камертон» в контексте ФГОС ДО. Представлена гуманистическая парадигма данной технологии, ее концептуальные основы.

The article reveals the possibilities of the creative pedagogical technology «Tuning fork» in the context of the federal state educational standards. The humanistic paradigm of this technology, its conceptual bases is presented.

**Ключевые слова:** *качество, педагогическая технология, результат, индивидуализация, мониторинг*

**Key words:** *quality, pedagogical technology, result, individualization, monitoring*

**Т**еория и практика музыкального образования детей в России продолжает оставаться предметом пристального внимания как ученых (музыковедов, педагогов, психологов), так и практиков, поскольку в России традиционно уделялось и уделяется большое внимание музыкальному образованию детей.

Актуальность данной креативной педагогической технологии в обеспечении качества музыкального образования детей общепризнана как в науке, так и в практике ДОО Нижегородской области и России.

Музыкальное образование детей в ДОО Нижегородской области представлено научно обоснованной музыкально-педагогической системой, программой «Камертон», на основе ко-

торой была разработана креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников, являющаяся инновационным инструментарием обеспе-

чения качества музыкального образования дошкольников. Актуальность данной креативной педагогической технологии в обеспечении качества музыкального образования детей общепризнана как в науке, так и в практике ДОО Нижегородской области и России.

В последнее время в музыкальном образовании дошкольников продолжается структурно-содержательная модернизация в соответствии с потребностями общества и детей дошкольного возраста.

На наш взгляд, совершенствование процесса музыкального образования детей в дошкольных организациях потребовало:

✓ ориентации личности ребенка на общечеловеческие нравственные ценности, приобщение к музыкальной культуре и искусству, насыщение повседневной

жизни детей произведениями музыки, литературы, живописи;

✓ направленности целей музыкального образования на целостное развитие личности ребенка (воспитание, обучение), в том числе креативности;

✓ наличия алгоритмизированных и диагностируемых задач обучения (содействия освоению ребенком) музыкальной деятельности, ориентированных на качество музыкального образования;

✓ изменения сущности музыкально-педагогического процесса в ДОО, перевода его доминанты с организованной музыкальной деятельности на нерегламентированную (совместную с воспитателем и самостоятельную) при сохранении музыкального занятия как ведущей формы обучения (содействия освоению) музыкальной деятельности;

✓ перехода от авторитарных форм воздействия к взаимодействию, содействию, ориентированному на природосообразную сущность каждого ребенка и установление с ним партнерских отношений;

✓ разработки содержания музыкально-образовательной среды, адекватной сущности музыкально-педагогического процесса в ДОО, с целью обеспечения самостоятельной музыкально-творческой деятельности детей и развития их креативности;

✓ разработки и проведения комплексного мониторинга качества музыкального образования детей.

Обеспечить внедрение этих новшеств смогла креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников, которая рассматривается как научно обоснованный, методически выверенный, алгоритмизированный средообразовательный музыкально-педагогический процесс, запрограммированный во времени (1—7-й год) и пространстве ДОО, обеспечивающий целенаправленную реализацию поставленных алгоритмизированных и диагностируемых задач, ориенти-

рованных на достижение намеченных результатов — развития личности ребенка, его музыкальности, креативности и овладения детьми образовательной областью «Музыка» [4].

Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников разработана в соответствии со следующими принципами:

✓ *целостности*, представляющей технологию как дидактическую систему;

✓ *воспроизводимости*, подразумевающей освоение технологии в конкретной педагогической среде любым педагогом для достижения качества музыкального образования детей;

✓ *природосообразности*, обеспечивающей каждому педагогу возможность овладения технологией и каждому ребенку дошкольного возраста — качество музыкального образования;

✓ *преемственности* педагогических структур различных ступеней процесса технологии, позволяющих детям успешно их осваивать, что обеспечивает целостное развитие личности, в том числе креативное;

✓ *адаптации* музыкально-педагогического процесса к личности каждого ребенка, его креативным качествам.

Методологическими ориентирами креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников, соответствующими требованиям ФГОС ДО, являются: признание ребенка высшей ценностью музыкально-педагогической системы; направленность музыкального образования на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию ребенка; ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и детьми, основанные на взаимном уважении и искренней любви; важность расширения границ свободы развивающегося субъекта с уче-

Методологическими ориентирами креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников является признание ребенка высшей ценностью музыкально-педагогической системы.

том его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив; деятельностная роль ребенка в процессе музыкального образования [1].

Отличие лично ориентированной креативной педагогической технологии музыкального образования детей дошкольного возраста от других современных педагогических систем заключается в том, что она разработана на основе научных подходов, созвучных современным требованиям ФГОС ДО, таких как:

✓ ориентация главной ценности и цели музыкального образования на ребенка (аксиологический подход);

✓ порождение у дошкольников личностных смыслов освоения музыки и музыкальной деятельности и через их призму введение детей в окружающую жизнь, в мир музыкальной культуры (гуманитарно-культурологический подход);

✓ поддержка и развитие субъектной позиции и индивидуальности ребенка в музыкальной деятельности (лично-деятельностный подход);

✓ обеспечение ребенку оптимального и комфортного пути овладения детской музыкальной деятельностью (интегрированный подход к задачам и формам организации процесса музыкального образования);

✓ стимулирование детей к самостоятельному решению элементарных, собственно музыкальных проблем, интересов в развивающей предметной музыкально-образовательной среде

ДОО, семьи и социума (средовой подход);

✓ пробуждение творческого потенциала личности ребенка в музыкальной деятельности (творческий подход);

✓ обеспечение ребенку возможности по

своему желанию включаться в музыкальную деятельность, проявляя активность, креативность, самостоятельность, инициативу (мотивационный подход);

✓ создание оптимальных предпосылок для развития у ребенка положительной мотивации к познанию музыки, обеспечению формирования личностной самостоятельности и уверенности, стимулирования раскрытия музыкально-творческого потенциала субъектов обучения — как ребенка, так и педагога (диалогический подход);

✓ обеспечение оптимальности качества музыкального образования за счет продуманности перспективных и преемственных связей музыкального образования детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста (подход преемственности) [2; 5; 6].

*Концептуальными основами* креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста впервые являются многие теоретические положения дошкольной и музыкальной педагогики, также соответствующие современным требованиям ФГОС ДО:

✓ содержание процесса музыкального образования детей отражает его целостность (А. Апраксина, В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев и др.): *воспитание* (формирование ценностных ориентаций ребенка к социуму, становление его субъектной позиции, *обучение* (содействие ребенку в овладении образовательной областью «Музыка»), *развитие* (физическое, познавательное, речевое, социокоммуникативное, художественно-эстетическое);

✓ социальный аспект музыкального образования, позволяющий «соотнести принципы, цель, задачи и содержание музыкального воспитания, обучения и развития дошкольников с реальными проблемами их жизни в современных условиях» (Т. И. Бакланова);

✓ взаимосвязь обучения и творчества, способствующая эффективному развитию музыкально-творческого потенциала каждого ребенка (Л. С. Выготский, Н. А. Ветлугина);

✓ ориентация процесса музыкального образования детей на ведущую игровую

Концептуальными основами креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста впервые являются многие теоретические положения дошкольной и музыкальной педагогики.

деятельность дошкольников, содействующую комфортному состоянию ребенка в музыкально-педагогическом процессе дошкольного учреждения (А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина);

✓ единство *аффекта* и *интеллекта* в познании музыкального искусства реализуется при подключении *эмоций* и *мышления* ребенка в любой момент постижения искусства, хотя возможно и доминирование одного из них (Л. С. Выготский);

✓ методы и формы организации детской музыкальной деятельности являются развивающими лишь при условии их ориентации на единство ее художественно-творческого и игрового (ведущего вида деятельности дошкольника) аспектов (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Н. Н. Подъяков, Л. В. Школяр);

✓ ориентация музыкального образования детей на закономерности самой музыки (Л. В. Школяр), обеспечивающая успешность приобщения детей дошкольного возраста к ценностям музыкального искусства;

✓ познание детьми самооценности музыкального искусства (Д. Б. Кабалевский, М. С. Каган, Л. В. Школяр и др.), помогающее ребенку через интонационно-образную природу музыки познать мир и себя в этом мире;

✓ интеграция (внутренняя связь) видов детской музыкальной деятельности (восприятие — воспроизведение — сочинение (музыкальное творчество)) на едином уровне целевых ориентаций (Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский), обеспечивающее оптимальность музыкально-педагогического процесса;

✓ продуманность усложнения художественно-образной основы музыкального искусства (Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, О. П. Радынова и др.), обеспечивающая усложнение художественного и социального аспектов репертуара детской музыкальной деятельности;

✓ понимание музыки как образа жизни детей в дошкольной организации, семье и социуме культуры, обеспечиваю-

щее реализацию средообразовательной технологии (М. С. Каган, Е. А. Лазарь, Ю. С. Мануйлов, Р. М. Чумичева, В. Я. Ясвин и др.) музыкального образования детей;

✓ интерпретация культурной музыкально-образовательной среды как средства музыкального образования дошкольников (Ю. С. Мануйлов);

✓ рассмотрение музыкально-эстетического пространства жизни детей как среды, «где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого “я”» (Л. В. Школяр);

✓ наличие *инвариантных* (музыкальные занятия) и *вариативных* (музыкальные студии, кружки) *форм*, в полной мере обеспечивающих индивидуально-дифференцированный подход к музыкальному развитию детей (Б. М. Неменский).

Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников разработана на основе следующих принципов:

✓ целостности педагогической технологии, представляющей продуманную дидактическую систему;

✓ воспроизводимости педагогической технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных целей;

✓ адаптации процесса содействия детям в овладении миром музыкального искусства и музыкальной деятельности к индивидуальным возможностям каждого ребенка;

✓ адаптации процесса обучения (содействия детям в овладении) к личности дошкольника и его способностям;

✓ природосообразности, обеспечивающей естественность полноценного музыкального и креативного развития ребенка [5; 6].

Наличие инвариантных (музыкальные занятия) и вариативных (музыкальные студии, кружки) форм, в полной мере обеспечивающих индивидуально-дифференцированный подход к музыкальному развитию детей.



Таким образом, охарактеризованные концептуальные подходы и принципы являются научной основой креативной педагогической технологии музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста, обеспечивающей стабильное качество музыкального образования дошкольников в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

В дошкольной практике креативная педагогическая технология музыкального образования детей впервые представляет единство и целостность ее следующих структурных компонентов: содержание музыкального образования дошкольников, музыкально-педагогический процесс, дидактические условия и ресурсное обеспечение успешной реализации музыкально-педагогического процесса.

Рассмотрим кратко представленные компоненты креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

*Содержание* креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников представлено авторской программой музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» [3].

Цели и задачи музыкального образования дошкольников представлены в содержательном блоке педагогической технологии программой музыкального образования дошкольников «Камертон». Цели

ориентированы на целостность развития личности ребенка: воспитание личности, обучение (содействие овладению музыкальной деятельностью), развитие способностей. Кроме того, на каждой ступени про-

граммы представлены *алгоритмизированные* и *диагностируемые* задачи музыкального образования детей. Система музыкально-образовательных задач в соответствии с требованиями педагогических технологий, алгоритмизирована как по

горизонтали каждой ступени программы, так и по возрастным вертикалям ее ступеней.

*Процессуальная часть* креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников представлена целостным средообразовательным креативно ориентированным процессом музыкального образования дошкольников в ДОО и семье, обеспечивающим качество музыкального образования детей. Целостный процесс выстраивается на единстве различных форм организации музыкальной деятельности: организованной (музыкальные занятия); совместной с воспитателем; самостоятельной музыкальной деятельностью детей. Основой процесса музыкального образования детей является его перспективное и календарное планирование педагогом, в котором дифференцируются границы его алгоритмической и творческой деятельности. Из методов наиболее актуальны *игровой* и метод *создания у ребенка мотивации* к предстоящей деятельности [4; 5].

Технологизируемость процесса музыкального образования дошкольников достигается за счет гармоничного взаимодействия всех элементов музыкально-педагогической системы как по горизонтали (в рамках одного возрастного периода), так и по вертикали (на весь период обучения).

Следующий компонент креативной педагогической технологии, содействующий обеспечению качества музыкально-педагогического процесса — *дидактические условия*, представленные следующими составляющими: преемственность всех ступеней музыкального образования детей, развивающая музыкально-образовательная среда, мониторинг качества музыкального образования, коррекционная помощь при необходимости каждому ребенку, взаимодействие с родителями, взаимосвязь с социумом культуры [4];

*Управленческое обеспечение* — компонент креативной педагогической технологии, ориентированный также на обеспе-

Основой процесса музыкального образования детей является его перспективное и календарное планирование педагогом, в котором дифференцируются границы его алгоритмической и творческой деятельности.

чение качества музыкального образования дошкольников. В его состав входят:

✓ *кадровое обеспечение*, включающее в себя качество педагогической культуры воспитателей, профессиональные знания и умения педагогов ДОО, способность проявить сопереживание по отношению к детям и др.;

✓ *управленческое обеспечение*: ориентация на достижение высоких результатов деятельности ДОО, требования внешней среды, соответствие законодательству Российской Федерации; адекватность деятельности ДОО его нормативно-правовой базе и др.;

✓ *методическое обеспечение* предусматривает наличие образовательной программы, методического комплекта к ней, мониторинга качества музыкального образования и др. Методическое обеспечение представлено различными авторскими учебно-методическими пособиями [2; 4].

Ведущей формой организованной музыкальной деятельности остается музыкальное занятие (игровое, сюжетное, фольклорное и др.) как форма получения детьми информации, овладения знаниями, умениями, развития креативности, коммуникативных качеств и др. Существенной особенностью музыкальных занятий является ориентация на творческую деятельность, на создание условий для активного развития созидательных параметров личности, особенно ее креативности. Построение и реализация музыкальных занятий осуществляется на личностно-деятельностном и мотивационном подходах, обеспечивающих поддержку индивидуальности ребенка.

Осуществляя различные формы организации музыкально-педагогического процесса, педагог постоянно приближается к уровню их целостности через разрешение противоречия между целостностью личности ребенка и специально создаваемым влиянием на него.

Таким образом, тщательно продуманная педагогическая технология музыкального образования дошкольников позво-

ляет обеспечивать детям равные стартовые возможности в постижении основ музыкальной культуры. При данном подходе каждый ребенок успешен в овладении образовательной областью «Музыка», представленной различными видами музыкальной деятельности.

Опираясь на теорию педагогических технологий В. М. Монахова и ориентируясь на исследования в данной области В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. Ю. Питюкова, Г. К. Селевко и др., можно утверждать, что креативной педагогической технологии музыкального образования дошкольников присущи основные *качества технологичности*, такие как концептуальность, системность, прогностичность, структурированность, целенаправленность, диагностичность, комплексность, логичность, алгоритмизируемость, интенсивность, управляемость, корректируемость и т. д. [2; 5; 6].

Таким образом, педагогическая технология музыкального образования дошкольников обусловила переориентацию музыкального образования детей на саму личность ребенка, на ее потребности.

Достижение эффективного результата в обеспечении качества музыкального образования дошкольников в контексте ФГОС ДО стало возможным только на основе специально разработанной инновационной авторской педагогической технологии музыкального образования дошкольников.

Подводя итог анализу представленной педагогической технологии, мы утверждаем, что будущее дошкольной педагогики за педагогическими технологиями, адекватными как внутренней природе музыкальной культуры, так и возрастным особенностям детей дошкольного возраста, в полной мере обеспечивающими качество их музыкального образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Ведущей формой организованной музыкальной деятельности остается музыкальное занятие (игровое, сюжетное, фольклорное и др.) как форма получения детьми информации, овладения знаниями, умениями, развития креативности, коммуникативных качеств и др.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Богуславский, М. В.* Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX века / М. В. Богуславский // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 63—70.
2. *Костина, Э. П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования дошкольников : монография / Э. П. Костина. — Н. Новгород : НИРО, 2011.
3. *Костина, Э. П.* Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон» / Э. П. Костина. — М. : Линка-Пресс, 2008.
4. *Костина, Э. П.* Теория и практика педагогической технологии содействия музыкальному образованию детей старшего дошкольного возраста : учеб. пособие / Э. П. Костина. — Н. Новгород : Пламя, 2008.
5. *Монахов, В. И.* Введение в теорию педагогических технологий / В. И. Монахов // Школьные технологии. — 2005. — № 3. — С. 4—9.
6. *Питюков, В. Ю.* Основы педагогических технологий : учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. — 3-е изд., испр., доп. — М. : Гном и Д, 2001.
7. *Селевко, Г. К.* Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005.

#### **В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Экономика:** Учебная программа основного общего образования для 5—9-х классов образовательных организаций / Авт.-сост.: Г. И. Гребенева, О. В. Плетенева, И. А. Симонов, Л. В. Политова. 48 с.

Учебная программа основного общего образования «Экономика» для 5—9-х классов образовательных организаций разработана в соответствии с Федеральным законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» и требованиями ФГОС ООО.

Предназначена учителям экономики образовательных организаций Нижегородской области всех типов для организации преподавания экономики.

**Добро пожаловать! = Welcome!:** Учебное пособие для учащихся старших классов / Е. К. Горева, С. М. Лазаренко, О. А. Миронова, Н. А. Юрлова. 82 с.

Издание предназначено для учащихся старших классов и состоит из двух частей — «Welcome to Britain» и «Welcome to Russia». Задания и тексты, представленные в учебном пособии, способствуют развитию у школьников познавательной, ценностно-ориентационной коммуникативной иноязычной деятельности.

**Фразеологизмы английского языка как средство развития коммуникативной компетенции учащихся:** Сборник упражнений / Авт.-сост. Н. Н. Сони́на. 32 с.

Пособие предназначено для изучения фразеологизмов английского языка учащимися средней и старшей ступеней обучения на уроках и во внеурочное время. Представлена система упражнений и заданий по изучению и использованию фразеологических единиц в речи учащихся.

Пособие адресовано учителям гимназий, классов с углубленным изучением английского языка общеобразовательных школ, а также преподавателям и слушателям курсов повышения квалификации.

**Использование интерактивных технологий в деятельности учителя в условиях введения ФГОС:** Методическое пособие / Авт.-сост.: Т. И. Канянина [и др.]; под ред. Е. Г. Калининной. 247 с.

В пособии дано описание интерактивных комплексов (интерактивных досок) различных марок, показаны возможности их применения в образовании, приведены алгоритмы создания интерактивных презентаций и примеры (конспекты) уроков.



# Повышение квалификации педагогических кадров

## КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ДОО В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО



А. А. ЧЕМЕНЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования НИРО  
[ktmdo@yandex.ru](mailto:ktmdo@yandex.ru)



Е. В. ВЕРБОВСКАЯ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики дошкольного образования НИРО  
[verb70@mail.ru](mailto:verb70@mail.ru)



В. Р. ПОПОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики дошкольного образования НИРО  
[ktmdo@yandex.ru](mailto:ktmdo@yandex.ru)

Статья посвящена проблеме профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Представлены результаты научно-исследовательской деятельности кафедры теории и методики дошкольного образования по проектированию модели педагога, реализующего действующий стандарт дошкольного образования. Обоснована необходимость исследования современного педагога как субъекта образовательной деятельности.

The article is devoted to the issue of professional competence of teachers in pre-school educational institutions. Presents the results of the research activities of the department of theory and methodology of pre-school education teacher on designing of model teacher, which one implements the standard of pre-school education. The necessity of the research of modern teacher as the subject of educational activities.

**Ключевые слова:** ФГОС ДО, профессиональные компетенции, модель, профессионально-педагогическая деятельность, личностные характеристики педагога, профессионально-педагогическая культура

**Key words:** *FSES PE, professional competence, model, professional-pedagogical activity, personal characteristics of the teacher, vocational-pedagogical culture*

Одной из проблем, затрудняющих работу дошкольной образовательной организации (далее ДОО) по реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), является недостаточный уровень профессионально-педагогической компетентности воспитателей. Сегодня существует множество вариантов решения данной проблемы: дополнительное профессиональное образование, активизация деятельности методической службы по профессиональному развитию педагогов, большое количество специальной научно-методической литературы по проблемам ФГОС ДО и т. д. Предлагая различные формы повышения профессиональной компетентности воспитателя, педагогическая наука и практика неоднократно задавались вопросами о том, кто такой современный воспитатель, какими личностными и профессиональными качествами должен обладать педагог ДОО для того, чтобы создать каждому обучающемуся необходимые условия для получения дошкольного образования?

Частично ответы на данные вопросы содержатся в нормативных документах — Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», приказе Минис-

терства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего обще-

го образования (воспитатель, учитель))”», федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, приказе Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации «Об утверждении Еди-

ного квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”» [4]. Все эти документы указывают на необходимость наличия у педагога ДОО ряда компетенций для осуществления им профессиональной педагогической деятельности.

Решая проблему развития профессиональной компетентности воспитателей ДОО по проблемам реализации ФГОС ДО в процессе дополнительного профессионального образования, мы пришли к выводу, что нужно не просто изучать запросы педагогов на определенные курсы или программы, но и исследовать самого воспитателя как субъекта системы повышения квалификации. Алгоритм нашего исследования предполагал проектирование компетентностной модели педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в современных социокультурных условиях.

Многие ученые, занимающиеся в той или иной степени проблемой развития профессиональной компетентности педагога ДОО (И. Н. Асаева, А. А. Майер, В. Г. Яфаева и др.), рассматривали в единстве профессиональные и личностные качества педагога. В частности, с позиции А. А. Майера, модель профессиональной компетентности педагога должна содержать знания о структуре процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, деятельности, результате и т. д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности. Она также должна включать опыт применения приемов профессиональной деятельности и творческий компонент. Деятельностный компонент профессиональной компетентности находится в диалектическом единстве со структурой личности и представлен профессионально-педагогическими

Алгоритм нашего исследования предполагал проектирование компетентностной модели педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в современных социокультурных условиях.

умениями [5]. Разделяя в целом позицию автора, заметим, что интегративная личностно-профессиональная характеристика педагога дошкольного образования базируется в первую очередь на личностной позиции воспитателя ДОО, его ценностных ориентациях и «Я-концепции».

В нашем видении компетентностная модель педагога, реализующего ФГОС ДО, может быть представлена следующими основными компонентами:

✓ факторы, влияющие на личность педагога и его профессиональную компетентность;

✓ базовые компетенции педагога, вступающего в профессию;

✓ профессионально-педагогическая деятельность педагога ДОО в условиях реализации ФГОС ДО;

✓ компетентности, формирующиеся в процессе профессионально-педагогической деятельности;

✓ личность педагога и «Я-концепция» как системообразующий компонент модели профессиональной компетентности педагога ДОО в контексте требований ФГОС ДО.

Несомненно, существуют имплицитные связи между профессиональной компетентностью педагога и социальным заказом, отраженным в действующих нормативных правовых документах. Законодательная, нормативно-правовая база определяет степень профессионально-педагогической компетентности педагога ДОО и включает в себя документы международного, федерального и регионального уровней [4]. Кроме того, ответственность педагога за свои достижения и самомотивация на успех связана непосредственно с теми областями жизненного плана, которые на данный момент в обществе считаются значимыми.

А. Г. Асмолов определяет сложившуюся социокультурную ситуацию в дошкольном образовании как вызовы сложности, неопределенности и разнообразия. «Если дети живут в этом информацион-

ном мире, им дышат, им рождаются, если они мастера решения нестандартных задач уже, то самая трудная драма — это драма отставания воспитателей и педагогов от наших дошкольников. Отсюда есть следующие риски: риск не понять, что мы имеем дело с детьми информационной социализации, и построить совершенно иные программы развития воспитателей.

Хочется сделать так, чтобы воспитатели, которым мамы передают часто эстафету общения, стали мастерами общения, не бояться того, чтобы в буквальном смысле они овладевали искусством игры и проходили чуть ли не актерскую подготовку при работе с дошкольниками и понимали этих дошкольников» [2].

Ответом на вызовы современности должны стать, прежде всего, базовые компетенции, которые педагог приобретает в процессе получения высшего профессионального образования или среднего профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогика» или среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогика». В контексте требований ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (п. 5.2) в качестве базовых нами рассматриваются следующие компетенции: информационная, мотивационная, технологическая (процессуальная), коммуникативная, аналитическая (рефлексивная), исследовательская, проектировочная, организаторская, социально-личностная.

Наличие у педагогов определенной системы профессионально важных компетенций по объему и содержанию должно быть адекватным профессиональной деятельности, а сама она будет образовывать систему в единстве с содержи-

Законодательная, нормативно-правовая база определяет степень профессионально-педагогической компетентности педагога ДОО и включает в себя документы международного, федерального и регионального уровней.

ем фундаментальных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Однако, каким бы значимым ни был объем имеющихся у педагога компетенций, без практики невозможно быть готовым к разрешению конкретных педагогических проблем, предпринимать конструктивные и компетентные действия в постоянно меняющихся социокультурных условиях. Поэтому центральным компонентом компетентностной модели педагога мы считаем профессионально-педагогическую деятельность как условие развития личности и формирования необходимых компетенций. Основные трудовые действия педагога определены в профессиональном стандарте, а содержательная сторона деятельности педагога отражена в ФГОС ДО (п. 3.2.1, 3.2.3, 3.2.5).

Взаимодействие субъектов образовательной деятельности — педагогов, детей и их родителей (законных представителей) осуществляется в ходе образовательного процесса. Для того чтобы обеспечить условия и возможности для личностного развития при выстраивании образовательного процесса, необходимо следующее:

- ✓ самореализация и саморазвитие всех участников образовательного процесса, (педагога, ребенка, родителей);

- ✓ взаимодействие всех субъектов;

- ✓ создание системы текущих диагностических процедур для выявления ценностных расхождений и ожиданий между совокупными субъектами и / или внутри них с целью их гармонизации.

Педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда.

Учитывая требования ФГОС ДО к

психолого-педагогическим и кадровым условиям реализации программ дошкольного образования, мы предлагаем структуру профессионально-педагогической компетентности педагога с выделением отдельных компетентностей в соответствии с ведущими видами профессиональной работы педагога, которая включает методическую, коммуникативную, технологическую, деятельностную, креативную, игровую и рефлексивную компетентности.

Рассмотрим каждую из них в контексте ФГОС ДО.

### *Методическая компетентность*

- ✓ Способен сознательно выявить и поставить цели и задачи собственной педагогической деятельности;

- ✓ разрабатывает рабочую учебную программу образовательной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;

- ✓ осуществляет педагогическую диагностику и на основании ее проектирует индивидуальную траекторию развития воспитанника;

- ✓ проектирует образовательную деятельность в контексте ФГОС ДО с конкретизацией на определенные условия (разные виды планирования, технологические карты, программное обеспечение, УМК);

- ✓ структурирует и выстраивает процесс обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов;

- ✓ обобщает свой опыт работы в проектах и методических рекомендациях;

- ✓ четко определяет цели разработки методической продукции, знает структуру и содержание разных ее форм и видов (программа, перспективный план, календарное планирование, конспект занятия, сценарий развлечения и т. д.);

- ✓ прописывает необходимое методическое обеспечение реализации спроектированного содержания образования;

- ✓ описывает дидактическое обеспечение реализации содержания образования;

Каким бы значимым ни был объем имеющихся у педагога компетенций, без практики невозможно быть готовым к разрешению конкретных педагогических проблем.

✓ конструирует необходимую методическую продукцию;

✓ создает методическую продукцию, востребованную другими педагогами.

### *Технологическая компетентность*

✓ Владеет современными образовательными технологиями и реализует их в образовательный процесс ДОО с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов;

✓ владеет информационно-коммуникационными технологиями;

✓ самостоятельно оценивает эффективность применения технологий;

✓ самостоятельно разрабатывает или применяет инструментарий оценивания эффективности технологии (педагогическую диагностику).

### *Коммуникативная компетентность*

✓ Способен выстроить образовательную деятельность в современных интерактивных формах на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

✓ создает благоприятную среду и комфортный климат для каждого ребенка, а также организует ситуации взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;

✓ владеет демократическим стилем взаимодействия субъектов образовательного процесса;

✓ умеет оказывать эмоциональную поддержку;

✓ владеет навыками аргументации и убеждения, активного слушания, обратной связи;

✓ способен к языковой гибкости, понимает смысловой и контекстный ряд речи разных людей, говорит доступно и понятно для других;

✓ создает ситуации вербального и невербального взаимодействия детей друг

с другом и со взрослым в разных видах деятельности;

✓ умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами [8].

### *Деятельностная компетентность*

✓ Свободно ориентируется в специфике дошкольного образования и особенностях организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста;

✓ строит образовательную деятельность с учетом общих закономерностей развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте;

✓ владеет технологиями и принципами эффективной педагогической деятельности, основанной на взаимопонимании и взаимоуважении субъектов образовательной деятельности, межэтнической толерантности;

✓ способен на высоком профессиональном уровне планировать и организовывать виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметную, познавательно-исследовательскую, продуктивную и др.

✓ создает широкие возможности для развития свободной игры детей;

✓ способен творчески анализировать педагогические ситуации и находить эффективные пути их регулирования;

✓ мастерски использует методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить развитие ребенка в соответствии с конкретной ситуацией и вовремя внести коррективы в образовательный процесс;

✓ владеет всеми видами развивающих деятельностей дошкольника (игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской);

✓ выстраивает партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, используя методы и средства для

Педагог свободно ориентируется в специфике дошкольного образования и особенностях организации работы с детьми раннего и дошкольного возраста.



их психолого-педагогического просвещения;

✓ организует образовательный процесс на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей.

### *Креативная компетентность*

✓ Разрабатывает и реализует творческие образовательные проекты (разного вида и направленности);

✓ создает авторские педагогические развивающие программы или технологии;

✓ разрабатывает авторские педагогические технологии и методики с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, а также особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов;

✓ мобильно меняет образовательный процесс для создания условий развития ребенка, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности;

✓ вносит изменения в развивающую предметно-пространственную среду для создания условий социализации и индивидуализации детей, разрабатывает новые компоненты среды в контексте требований ФГОС ДО;

✓ владеет креативными техниками, умеет стимулировать и направлять творческий поиск идей со стороны субъектов образовательной деятельности.

### *Игровая компетентность*

✓ Придумывает сюжеты игр;

✓ создает условия для свободы и самостоятельности действий воспитанников;

✓ обладает набором личных качеств, таких как гибкость, открытость, артистичность;

✓ проявляет недирективность — тактичность, чуткость;

✓ серьезно относится к игровой ситуации, владеет способами поддержки игры детей (косвенное руководство);

✓ знает и может организовать фольклорные, народные и современные игры.

### *Рефлексивная компетентность*

✓ Управляет своим поведением, контролирует свои эмоции;

✓ осознает уровень собственной деятельности, своих способностей;

✓ знает и применяет на практике способы профессионального самосовершенствования;

✓ видит причины профессиональных проблем, способен к самоанализу, самопознанию, саморазвитию, творческому подходу в профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности;

✓ анализирует, оценивает и корректирует свою педагогическую деятельность в ситуации изменения условий образовательного процесса;

✓ соотносит свой опыт педагогической деятельности с действующей законодательной, нормативной правовой базой дошкольного образования, рекомендациями, выработанными в педагогической науке и практике;

✓ разрабатывает программы саморазвития в профессиональной деятельности и открыт новым знаниям.

Несмотря на то что личностные характеристики являются неотъемлемым компонентом профессионально-педагогической компетентности, мы выделяем их в отдельный блок, так как в процессе реализации ФГОС ДО утверждение, что личность ребенка формируется личностью педагога, стало особенно актуальным. В контексте ФГОС ДО личностная позиция педагога состоит в особом ценностном отношении к детству как уникальному, неповторимому периоду человеческой жизни и каждой детской личности как самоценности.

Ядром ценностных ориентаций педагога выступает его духовно-нравственная позиция как единство сознания и дея-

В процессе реализации ФГОС ДО утверждение, что личность ребенка формируется личностью педагога, стало особенно актуальным.

тельности, стержнем которой является любовь к детям. Такая позиция педагога определяется как личностно ориентированная (В. П. Бедерханова), позиция «ненасилия» (В. А. Ситаров, В. Г. Маралов), позиция «поддержки» (О. С. Газман), «толерантная» позиция (А. А. Реан). Педагогическая профессия уникальна (в отличие от других профессий) и единственна в своем роде — она одновременно и личностная (проявляется в любом контакте с ребенком), и профессиональная — культурно-деятельностная, что необходимо для создания соответствующих условий развития детей.

Система ценностей, принятых педагогом, определяет его личностную и профессиональную позицию и проявляется в *этических* и *психологических* установках, среди которых, в контексте требований ФГОС ДО, наиболее важными являются следующие:

✓ отношение к воспитаннику: установка на понимание, сопереживание, относительную независимость и самостоятельность воспитанников, выявление творческого потенциала каждого ребенка;

✓ отношение педагога к самому себе: установка на заинтересованность в успешной работе, ориентация на профессиональный и личностный рост и самоанализ.

В контексте реализации ФГОС ДО представляется важным наличие у педагога внутренней продуктивной мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию.

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной литературе значительное внимание уделяется процессам саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации личности человека с опорой на ее *Я-концепцию* (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Н. М. Бахтин, Р. Бернс, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Ю. М. Орлов, В. А. Петровский, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спир-

кин и др.). В исследованиях подчеркивается, что профессиональная Я-концепция является своеобразным «ядром» индивидуальности педагога, обеспечивает взаимосвязь и согласованность ее ведущих мотивов, смыслов, установок, ценностей, убеждений, идеалов. Сформированность педагогического сознания воспитателя, его профессиональной Я-концепции проявляется в способности разработать и реализовать программу профессионального саморазвития.

Главным в Я-концепции личности является оценочный компонент, который обычно называют *самооценкой*. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспектах) и отражает удовлетворенность / неудовлетворенность достижениями. В условиях изменения нормативной базы дошкольного образования, и прежде всего аттестации педагогических кадров, где основным является представление личных профессиональных достижений, самооценка результата педагогической деятельности тесно связана с возможностью самореализации в профессии.

В свою очередь самореализация даст высокие результаты при наличии и развитии у педагогов *инновационного потенциала*. Инновационный потенциал педагога — это совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, его открытость новому, прогрессивному, готовность совершенствовать педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность, средств и методов [3]. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах.

Все вышеизложенное подводит нас к следующим выводам:

✓ все компоненты модели взаимосвязаны и взаимозависимы;

Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспектах) и отражает удовлетворенность / неудовлетворенность достижениями.

✓ результатом соответствия педагога компетентностной модели является профессионально-педагогическая культура, позволяющая ему не только решать сложные профессиональные задачи, но и сохранить в меняющейся социокультурной

ситуации принятые им личностные смыслы и ценности;

✓ необходимо исследование современного педагога как субъекта образовательной деятельности на предмет соответствия разработанной нами модели.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Асаева, И. Н.* Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разных видов / И. Н. Асаева // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnyh-kompetentsiy-vospitateley-doshkolnyh-uchrezhdeniy-raznyu>.
2. *Асмолов, А. Г.* Выступление на совещании о развитии системы дошкольного образования у премьер-министра Д. А. Медведева / А. Г. Асмолов // URL: <http://government.ru/docs/20152/>.
3. *Дерновский, И. Д.* Инновационные педагогические технологии : учебное пособие / И. Д. Дерновский. — М. : Академия, 2004. — 352 с.
4. Дошкольное образование : сборник нормативных документов по состоянию на 1 сентября 2015 года. — М. : Национальное образование, 2015 — 304 с.
5. *Майер, А. А.* Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление ДОУ. — 2007. — № 1. — С. 8—15.
6. *Самородова, А. П.* Профессионально-педагогическая культура воспитателя дошкольного образовательного учреждения: сущность и структура / А. П. Самородова // Вестник ТГУ. — 2006. — Вып. 3 (43). — С. 295—296.
7. *Сластенин, В. А.* Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. — 8-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 480 с.
8. *Чеменева, А. А.* Коммуникативная модель педагога / А. А. Чеменева // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях : материалы III Международной научно-практической конференции. — М. : ИРОТ, 2010. — С. 415—421.
9. *Яфаева, В. Г.* Концептуально-интегративная модель формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений в сфере интеллектуального развития детей / В. Г. Яфаева // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualno-integrativnaya-model-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-v>.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Развитие вариативных форм дошкольного образования в контексте социального запроса семьи:** Сборник информационно-методических материалов / Сост. и науч. ред.: Р. Ю. Белоусова, Т. А. Ревягина. 167 с.

В сборнике обобщен опыт экспериментальной и инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций Нижегородской области по развитию вариативных форм дошкольного образования, представлены вариативные модели образовательной деятельности в условиях ДОО полного дня и кратковременного пребывания детей в ДОО, модели психолого-педагогического сопровождения семейного образования, а также вариативные формы дошкольного образования на основе сетевого взаимодействия и социального партнерства.

Издание адресовано руководящим и педагогическим работникам дошкольного образования, а также родителям, интересующимся проблемами воспитания и развития детей дошкольного возраста.



## РАЗВИТИЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. БЫВШЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии детства  
Уральского государственного педагогического университета  
*Mbyvsheva@yandex.ru*

Статья раскрывает специфику функционирования муниципальной методической службы на современном этапе развития системы дошкольного образования. Показано, что для достижения нового качества методической работы требуется целенаправленно изменять структурно-функциональный и содержательно-деятельностный компоненты муниципальной методической службы дошкольного образования. Адресное структурирование методической службы, организация работы творческих проектных групп по сетевому принципу, прогнозирование содержания методических мероприятий на основе государственно-общественного запроса позволяют повысить эффективность методической деятельности педагогов дошкольного образования.

The article reveals the specifics of the operation of municipal methodical service at the present stage of development of preschool education system. It is shown that in order to achieve a new quality of methodological work is required to change the purposeful structural-functional and informative activity-related components of municipal methodical service of preschool education. Address structuring methodical service, organization of work of creative design groups on the network principle, forecasting content methodical actions based on public-public demand improves the efficiency of methodical work of teachers of preschool education.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, методическая служба, педагогическая компетентность, методическая работа педагогов

**Key words:** pre-school education, methodical service, pedagogical competence, methodical work of teachers

**М**одернизация системы образования достигла определенных успехов в финансово-технической области. Однако сегодня возникают задачи, определяющие новый виток прогрессивного развития школы — период социокультурной модернизации.

Как указывает А. Г. Асмолов, само понятие *социокультурности* так или иначе предполагает отношение к образованию как опережающему, прогнозирующему институту развития общества. В ши-

роком социокультурном смысле образование — это проектирование будущего и институт социализации. Тем самым именно образование определяет логику развития общества и задает векторы развития подрастающего поколения [3].

В. В. Рубцов и Е. Г. Юдина, анализируя современную образовательную ситуацию в стране и мире, показали, что социальное развитие в будущем во многом зависит от развития детей сегодня. Поэтому на пути модернизации системы

образования первоочередное внимание должно быть обращено к дошкольному уровню [5].

Модернизация дошкольного образования в настоящее время продвигается по двум сливающимся линиям: повышение управляемости и экономичности одновременно с признанием ценности дошкольного образования как развивающего ресурса общества. Ключевую роль в изменении системы дошкольного образования, безусловно, призван сыграть педагог, поскольку все происходящие изменения организационно-экономического и социокультурного характера касаются его напрямую:

✓ обновление системы дошкольного образования связано с обострением социальных ожиданий в части повышения его качества, что задает интенсивную динамику инновации в педагогической деятельности;

✓ в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование впервые в истории признано первым уровнем системы общего образования. Как следствие, педагоги дошкольного образования включены в конкурентные условия широкого педагогического сообщества и идут по пути к общественному признанию;

✓ во ФГОС ДО, основанном на принципах развивающего образования, прямо сказано, что условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, зависят от уровня профессиональной компетентности педагога. Исходя из этого современный педагог дошкольного образования должен обладать высоким уровнем компетентности в части проектирования и реализации гибкого образовательного процесса с применением личностно ориентированных технологий.

Такой подход к модернизации системы дошкольного образования предпола-

гает пересмотр характера деятельности педагога и перестройку его профессионального мышления. Важно подчеркнуть, что в период интенсивных изменений системы образования, с одной стороны, педагогу необходимо проявить профессиональную субъектность и определить плоскости профессионально-личностных изменений, а с другой стороны, ему должны быть предоставлены верные основания для совершенствования профессиональной компетентности.

Согласно работам К. Ю. Белой, Л. П. Ильенко, В. П. Симонова, П. И. Третьякова и др., упорядоченную и целенаправленную помощь педагогам в области совершенствования профессиональной компетентности призвана оказывать *методическая служба*, функционирующая на всех уровнях системы образования. В пространстве совершенствования профессиональной компетентности наиболее близко к педагогам-практикам расположена муниципальная методическая служба, которая обладает функциональными связями с органами управления образованием на городском уровне и уровне дошкольной образовательной организации, а также имеет возможность обеспечения непосредственных контактов педагогов в форме методических мероприятий по актуальной тематике.

В целом на муниципальном уровне методическая служба представляет собой структурный компонент системы непрерывного образования и обеспечивает специальную область — методическую деятельность. Основная функция методической службы — обеспечение продуктивных взаимодействий между коллективами образовательных, информационно-методических, научно-исследовательских организаций, органами управления и другими партнерами с целью совершенствования профессионально-педагогической компетентности отдельных педагогов, раскрытия потенциала педагогических коллективов и прогрессивного развития системы образования. Иными словами, методическая служба должна способство-

Ключевую роль в изменении системы дошкольного образования, безусловно, призван сыграть педагог, поскольку все происходящие изменения организационно-экономического и социокультурного характера касаются его напрямую.

вать положительной динамике методической работы в образовательных организациях на уровне муниципалитета в целях повышения качества образования.

Несмотря на то что история методической работы в образовании уходит корнями в прошлое, единого понимания сути этого явления в педагогике не сложилось. Наиболее общую трактовку методической работы предложил Ю. К. Бабанский, определяя ее как систему взаимосвязанных мер и мероприятий, направленных на подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров.

Н. В. Немова, М. М. Поташник, Л. И. Фаюшина и др. рассматривают методическую работу как часть системы непрерывного образования педагогических работников. Классически цель методической работы имеет триединый характер: освоение наиболее рациональных педагогических методов и приемов, повышение профессиональной компетентности педагогов, обмен опытом [4].

Сегодня в связи с обновленной логикой модернизации дошкольного образования и современными научными разработками требуется обновление методической службы на всех уровнях системы образования.

В период перехода на ФГОС ДО в Екатеринбурге начались преобразования муниципальной методической службы дошкольного образования с целью оформления модели методического сопровождения педагогов в соответствии с требованиями стандарта. К настоящему времени достигнута устойчивая положительная динамика развития структурно-функционального и содержательно-деятельностного компонентов муниципальной методической службы дошкольного образования.

Муниципальная служба дошкольного образования представляет собой разветвленную управляемую систему взаимосвязанных структур:

✓ отделы дошкольного, общего образования, дополнительного образования, управления образованием города;

✓ городские сетевые инновационные площадки по актуальной тематике в области дошкольного образования;

✓ ресурсные тематические центры на базе образовательных организаций;

✓ стажировочные площадки по отдельным направлениям развития профессиональной компетентности педагогов.

Новой формой организации методической службы как разветвленной структуры стала городская Ассоциация педагогов дошкольного образования (ГПА ДО).

ГПА ДО является пусковым механизмом методической работы в системе дошкольного образования города, так как выполняет функции информирования, организации методической деятельности, а также консультирования педагогов по актуальным проблемам образования.

Основной ориентир деятельности ГПА ДО — повышение качества дошкольного образования через активизацию методической работы как условие совершенствования профессиональной компетентности педагогов.

Задачами ГПА ДО являются:

✓ содействие развитию муниципальной системы дошкольного образования за счет усиления методической деятельности;

✓ создание условий для развития творческого потенциала педагогических работников, удовлетворения их информационных и учебно-методических потребностей;

✓ оказание методической поддержки педагогам и руководителям дошкольного образования в условиях стандартизации образования;

✓ обеспечение пространства профессионального общения и развития коммуникативной компетентности педагогов и руководителей дошкольного образования.

Структура ГПА ДО строится интегрированно и адресно в рамках семи профессионально-педагогических объедине-

Сегодня в связи с обновленной логикой модернизации дошкольного образования и современными научными разработками требуется обновление методической службы на всех уровнях системы образования.

ний (см. таблицу 1), которые были выделены с учетом специфики профессиональной деятельности педагогов в части актуальных «зон риска» и «зон роста» педагогической компетентности.

Таблица 1

### Организационная структура деятельности ГПА ДО

Объединения ГПА ДО	Адресат деятельности
Клуб руководителей	Руководители ДОО
«Школа молодого воспитателя»	Начинающие педагоги со стажем до одного года
«Методический потенциал»	Специалисты по методической работе в ДОО
«Педагогический потенциал»	Воспитатели ДОО
«Интеграция»	Специалисты, реализующие коррекционно-развивающую работу в ДОО
Объединение музыкальных руководителей	Музыкальные руководители ДОО
Объединение инструкторов по физической культуре	Инструкторы по физической культуре ДОО

Функционирование деятельности ГПА ДО выстраивается на сетевой основе и поддерживается структурами управления образования города и дошкольных образовательных организаций. Координация проектируемых методических мероприятий осуществляется советом ГПА ДО, в который входят кураторы объединений ГПА ДО. Их задачами являются:

- ✓ планирование работы объединения на год с учетом инициативных предложений;

- ✓ формирование творческих групп по подготовке и проведению методических мероприятий;

- ✓ предварительная оценка проекта и анализ результатов проведенного мероприятия.

Все мероприятия, организуемые в рамках ГПА ДО, проектируются творческими группами, в состав которых включаются наиболее опытные педагоги из дошкольных образовательных организаций. Главная идея состоит в том, чтобы в творческую группу входили педагоги из

разных детских садов, имеющих практику работы по той или иной методической теме. Это позволяет содержательно обогатить методическую деятельность каждого заинтересованного педагога и ДОО, а также выявить и транслировать широкой педагогической общественности педагогические новации.

Итак, ключевым методом работы в ГПА ДО является проектирование тематических мероприятий силами творческих групп. При этом значительное внимание уделяется этапу подготовки, на котором ведущие не только разрабатывают программу будущего мероприятия, но и представляют ее на совете ГПА ДО. В результате уже на подготовительном этапе происходит первичная рефлексия проекта и, при необходимости, выполняется его коррекция. В целом же такой вариант работы позволяет свести к минимуму факторы риска проекта и максимально укрепить вектор творчества педагогов и, самое главное, получить инновационный методический продукт, по своим критериям соответствующий задачам развития методической деятельности.

Особое внимание в деятельности ГПА ДО уделяется содержанию методической работы. В этом ключе ежегодно анализируется государственный запрос в сфере дошкольного образования, представленный в документах федерального, регионального и муниципального уровней, а также выявляется актуальный уровень профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования города.

Так, в период перехода на ФГОС ДО было проведено исследование, которое включало два компонента:

- ✓ анализ применяемых в образовательных организациях комплексных и парциальных образовательных программ;

- ✓ изучение доминирующего стиля взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста.

Полученные данные позволили сделать выводы о соответствии характера деятельности и центральных ценностных

ориентаций педагогов основным положениям ФГОС ДО.

Было выявлено, что только 24 % педагогов работают по современным комплексным программам (8 % по программе «Успех» под редакцией Н. В. Фединой; 9 % по программе «Детство» под редакцией Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой; 5 % по программе дошкольного образования «Радуга» под редакцией Е. В. Соловьевой; 2 % по программе Н. М. Крыловой «Детский сад — дом радости»). При проектировании образовательного процесса опираются на календарно-тематический или интегрированный подход. Взаимодействия с детьми строят на партнерских началах. При организации деятельности детей применяют коллективные работы и групповые проекты. Работу с родителями проводят регулярно, пытаются привлечь их к совместным мероприятиям.

Вместе с тем подавляющее большинство опрошенных педагогов — 76 % — ориентированы на классическую программу дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Как правило, в дополнение к указанной комплексной программе добавляются 1—2 парциальные программы, связанные с приоритетными задачами развития детей и интересами педагогов. В этом случае образовательный процесс строится по предметному принципу, активно используются дидактические материалы на печатной основе и электронные устройства с программами тренировочного типа. Основной формой образовательного процесса педагоги признают «непосредственно образовательную деятельность», стремятся к значительной регламентации режимных моментов, тяготеют к авторитарному стилю общения. Воспитатели, работающие в русле традиционного подхода, много времени и сил уделяют подготовке детей к школе, считают, что у ребенка должны быть сформированы базовые знания и умения. Основным результатом своей

работы видят положительный отклик родителей и руководителей детского сада.

На основе анализа эмпирических данных выяснилось, что опора педагогов на классическую программу сама по себе не является препятствием для приобретения современного стиля работы (там более, что ФГОС ДО предусматривает вариативность, разнообразие и авторский подход в формировании образовательной программы). Как правило, традиционный вариант работы — это якорь, который оправдывает педагогов в эпоху перемен и тормозит их профессиональный рост.

Таким образом, было выявлено, что совершенствование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования необходимо проводить в области изучения современных теоретических и практико-ориентированных методических разработок, расширения опыта применения педагогических технологий, адекватных уровню дошкольного образования. Особенно остро возникает вопрос о повышении общей и коммуникативной культуры и формировании ценностных ориентаций педагога дошкольного детства в соответствии с положениями ФГОС ДО.

На основе итогов соотнесения государственного запроса и итогов анализа профессиональной компетентности педагогов была сформулирована методическая тема работы ГПА ДО: «Научно-методические основы профессионального развития педагогов и руководителей ДОО в соответствии с ФГОС ДО». Единая методическая тема задает проблематику методической деятельности объединений ГПА ДО и позволяет отразить различные грани относительно специфики работы отдельных групп специалистов дошкольного образования. В таблице 2 на с. 122 приведены темы мероприятий, проведенных в объединениях ГПА ДО.

Основной формой образовательного процесса педагоги признают «непосредственно образовательную деятельность», стремятся к значительной регламентации режимных моментов, тяготеют к авторитарному стилю общения.



## Повышение квалификации педагогических кадров

Таблица 2

### Тематика работы объединений ГПА ДО

Объединение ГПА ДО	Годовая тема	Темы мероприятий
Клуб руководителей	Повышение компетентности руководителей ДОО как условие обеспечения качества дошкольного образования	Реализация ФГОС ДО: риски, возможности, перспективы Стиль руководства и его роль в методическом сопровождении инновационных процессов
«Методический потенциал»	Повышение профессиональной компетентности руководителей методической работы в условиях стандартизации дошкольного образования	Взаимодействие ДОО с семьями дошкольников в открытом образовательном пространстве Развивающий потенциал образовательной среды детского сада
Школа молодого воспитателя	Психолого-педагогическая поддержка развития детей раннего и дошкольного возраста в педагогическом процессе ДОО	Современные требования к профессиональной компетентности педагога дошкольного образования Возрастной подход в организации разных видов детской деятельности
«Педагогический потенциал»	Повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО в условиях введения ФГОС ДО	Способы организации конструктивного взаимодействия взрослых и детей в разных видах деятельности Формы поддержки детской инициативы и самостоятельности в группе детского сада
«Интеграция»	Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС ДО	Организация доступной среды детского сада для детей с ОВЗ Разработка и организация индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ
Объединение музыкальных руководителей	Развитие профессиональных компетенций музыкальных руководителей в соответствии с требованиями ФГОС ДО	Взаимодействие музыкального руководителя с социальными партнерами Культура Урала в музыкальной деятельности детей
Объединение инструкторов по физической культуре	Современные технологии здоровьесоблюдения в ДОО	Обеспечение вариативности занятий по физической культуре в ДОО

В целом в объединениях ГПА ДО обсуждаются профессиональные проблемы, возникающие в связи со спецификой изменений, вводимых ФГОС ДО.

Соответственно задачам и содержанию мероприятия подбираются формы методической работы, которые поддерживают дискуссии, позволяют имитировать социально-психологические процессы, а также дают возможность обеспечить диссеминацию интересного педагогического опыта. Как показала практика, применяемые практико-ориентированные семинары, мастер-классы, методические выставки, дискуссионный клуб, деловые игры, коммуникативные тренинги существенно повысили заинтересованность педагогов, позволили включить их в совместную деятельность на мероприя-

тиях, вызвать стремление к переносу в индивидуальную практику методических находок.

В заключение следует отметить, что устойчивое развитие муниципальной методической службы в условиях модернизации дошкольного образования требует новых форм организации как условия совершенствования ее структурно-функционального и содержательно-деятельностного компонентов. Это позволит создать открытое пространство профессионального развития педагогов и коллективов, обеспечит возможность педагогам различных дошкольных образовательных организаций включаться в конструктивную полемику и совместную методическую деятельность, обмениваться новыми идеями, получать мотивационную поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. — 2012. — 31 декабря.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013. — 25 ноября.
3. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. — 2010. — № 4. — С. 4—18.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — 3-е изд., стереотип. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2009.
5. Рубцов, В. В. Современные проблемы дошкольного образования / В. В. Рубцов, Е. Г. Юдина // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 5—19.



**РОЛЕВЫЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ  
ОТНОШЕНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ  
НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА**

Е. Н. ВАСИЛЬЕВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры организационной психологии  
НИУ ВШЭ (Нижний Новгород)  
[vayulena@yandex.ru](mailto:vayulena@yandex.ru)

В статье рассматривается ролевая структура детско-родительских отношений и ее влияние на личностное развитие дошкольника. При реализации диагностико-консультативной работы с семьей педагогу ДОО предлагается методика «Социальные семейные роли» как вариант экспресс-диагностики семейной ситуации ребенка и уровня его самооценки и тревожности. Для работы с родителями педагогу рекомендуется использование родительского тренинга, основанного на трех блоках задач, решаемых в авторской тренинговой программе «Эффективное родительство».

The article discusses the role structure of parent-child relationship and its influence on the personal development of preschoolers. While implementing diagnostic and advisory work with the family, the OED teacher is offered with the technique «The social role of the family» as a variant of rapid diagnosis of the child's family situation and level of his self-esteem and anxiety. To successfully work with the parents the teacher is recommended to use parent training based on three blocks of problems solved in the author's training program «Effective Parenting».

**Ключевые слова:** компетентность педагога, семья, семейная роль, родительские функциональные роли, тренинг, дошкольник, самооценка, тревожность

**Keywords:** competence of the teacher, family, family role, parental functional roles, training, preschooler, self-esteem, anxiety

Сегодня в системе дошкольного образования происходит чрезвычайно важный переломный момент, связанный с модернизацией систем дошкольного образования в регионах и введением ФГОС ДО. Изменения касаются не только формы дошкольного образования, содержания образовательных программ, управленческой модели и стандартов деятельности руководителя ДОО, но и уровня профессиональной компетентности педагога, непосредственно осуществляющего воспитание и образование детей дошкольного возраста.

На наш взгляд, одной из важных профессиональных компетенций педагога ДОО должно стать умение осуществлять диагностико-консультативную работу с семьей.

В настоящее время в отечественной психологии накоплен достаточно большой теоретический и практический материал, на основании которого можно говорить о несомненном влиянии внутрисемейных отношений субъекта на его социальную адаптацию и психическое развитие. Кроме того, указывается весомость таких факторов в жизни семьи, как численность и структура семьи, культурно-образовательный уровень родителей, их психологическая зрелость и уровень педагогической культуры, эмоционально-психологический климат в семье, социально-экономический статус членов семьи [3].

Однако большинство отечественных исследователей (А. Я. Варга, В. И. Захаров, С. В. Ковалев, А. С. Спиваковская, В. Г. Хоментаскас и др.) основополагающим фактором называют внутрисемейные отношения и особенности отношения родителей к своему ребенку.

Семейное общение на самых ранних этапах развития ребенка закладывает основу его базовой установки к миру социальных отношений и его собственному «я». Самоотношение ребенка до оп-

ределенного времени является отражением отношения взрослых к нему и, в первую очередь, его близких взрослых. Уважительное и принимающее отношение со стороны родителей является условием формирования благоприятных вариантов развития самооценки [6]. При субъектном отношении к ребенку [4] родители могут стать для него членами референтной группы, а семья в целом выступить источником его социального опыта [5], обеспечивая наиболее благоприятные условия для его дальнейшего психического развития.

Таким образом, именно семья определенным образом влияет на процесс и результаты формирования личности растущего человека, закладывая фундаментальные качества, которые порой практически невозможно изменить ни в системе дошкольного, ни в системе школьного образования. Поэтому чрезвычайно важно помочь родителям грамотно осуществлять свое воспитательное воздействие на ребенка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности.

Родительское воздействие может быть выражено в разных формах: стиль и приемы воспитания, родительское отношение, установки, эмоциональные реакции и т. д. Одной из форм детско-родительского взаимодействия являются семейные роли, которые «играют» по отношению к своему ребенку мать и отец, а также роли ребенка, которые он выполняет по отношению к каждому из родителей.

Большинство родителей не задумываются над тем, какой ролевой родительский репертуар они «исполняют», какие роли по отношению к ним «вынужден» исполнять сам ребенок, и, самое главное, как ролевые детско-родительские отношения влияют на личностное развитие ребенка-дошкольника. На наш взгляд, именно современный педагог ДОО должен уметь квалифицированно оценить каждую конкретную семейную ситуацию и показать родителям эффективность /

Чрезвычайно важно помочь родителям грамотно осуществлять свое воспитательное воздействие на ребенка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности.

неэффективность выполнения ими тех или иных ролей по отношению к собственному ребенку, уделяя внимание тем личностным характеристикам, которые формируются у дошкольника под их влиянием, раскрывая последствия и перспективы той или иной «родительской» или «детской» роли. Такая работа предполагает профессиональную компетентность педагога в вопросах диагностики и консультирования семьи.

В данной публикации мы предлагаем результаты части комплексного исследования семейных ролей. Целью данной части исследования было выявление взаимосвязи семейных родительских ролей с уровнем самооценки и уровнем тревожности дошкольника, а также с особенностями отношения ребенка к членам своей семьи. В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики:

✓ методика «Социальные семейные роли» (вариант «Родительские роли») Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова [2];

✓ методика определения самооценки «Лесенка», проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);

✓ проективный тест «Кинестетический рисунок семьи».

В исследовании принимал участие 81 человек: 27 детей старшего дошкольного возраста (5—5,5 лет), из них 12 мальчиков и 15 девочек, а также их родители в количестве 54 человек, в возрасте 25—35 лет.

На первом этапе исследования мы определяли взаимосвязь между родительскими ролями, которые матери выполняют по отношению к своему ребенку, и уровнями самооценки и тревожности ребенка, а также восприятием ребенком ситуации в своей семье.

Таблица 1

**Связь родительских ролей матери и характеристик ребенка (самооценка, уровень тревожности, показатель благополучных отношений в семье)**

Родительская роль	Уровень тревожности	Показатель благополучных отношений в семье	Самооценка
Вдохновитель	0,422*	0,465**	0,329*
Воспитатель	0,421*	0,353*	0,601**
Дисциплинатор	0,318*	-0,478**	-0,254
Опекун	0,439**	-0,238	-0,490**
Оппонент	0,475**	-0,514**	-0,429**
Руководитель	0,384*	-0,453**	-0,378*
Собеседник	-0,414*	0,343*	0,329*
Утешитель	-0,341*	0,425**	0,439**
Эстет	-0,564**	0,721**	0,611**

Примечание: \* — достоверность на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* — достоверность на уровне  $p < 0,01$ .

Анализируя данные таблицы 1, можно отметить следующее:

✓ выявлена положительная корреляционная связь между ролями матери «Вдохновитель», «Воспитатель», «Собеседник», «Утешитель», «Эстет» и самооценкой дошкольника, а также его «восприя-

тием» семейной ситуации, то есть чем чаще мать выполняет эти роли, тем выше уровень самооценки ребенка и тем благоприятнее, на его взгляд, ситуация в семье;

✓ выявлена отрицательная корреляционная связь между ролями матери «Опе-

кун», «Оппонент», «Руководитель» и самооценкой ребенка, то есть чем чаще мать находится в этих ролях по отношению к ребенку, тем ниже уровень его самооценки;

✓ выявлена отрицательная корреляционная связь между ролями матери «Дисциплинатор», «Оппонент», «Руководитель» и «восприятием» ребенком отношений в семье, то есть частое использование матерью данных ролей приводит к тому, что дочка или сын воспринимают ситуацию в семье как неблагоприятную;

✓ выявлена положительная корреляционная связь между ролями матери «Дисциплинатор», «Опекун», «Оппонент», «Руководитель» и уровнем тревожности дошкольника, то есть чем чаще мать использует в своем «репертуаре» данные роли, тем выше уровень тревожности у сына / дочери;

✓ выявлена отрицательная корреляционная связь между ролями матери «Вдохновитель», «Воспитатель», «Собеседник», «Утешитель», «Эстет» и уровнем тревожности дошкольника, то есть частое использование в общении с ребенком именно этих ролей понижает у него выраженную тревожность.

Таким образом, на уровень самооценки и тревожности дошкольника, а также на его восприятие семейной ситуации влияет использование матерью в общении с ребенком таких ролей, как «Вдохновитель», «Воспитатель», «Дисциплинатор», «Опекун», «Оппонент», «Руководитель», «Собеседник», «Утешитель» и «Эстет».

Далее мы определяли взаимосвязь между отцовскими ролями и уровнями самооценки и тревожности ребенка-дошкольника, а также восприятием им ситуации в семье.

Таблица 2

**Связь родительских ролей отца и характеристик ребенка (самооценка, уровень тревожности, показатель благополучных отношений в семье)**

Родительская роль	Уровень тревожности	Показатель благополучных отношений в семье	Самооценка
Вдохновитель	-0,432**	0,299	0,280
Воспитатель	-0,364*	0,414*	0,332*
Дисциплинатор	0,590**	-0,652**	-0,440**
Защитник	-0,153	0,272	0,357*
Оппонент	0,289	-0,307*	-0,320*
Руководитель	0,350*	-0,388*	-0,325*
Собеседник	-0,453**	0,384*	0,468**

Примечание: \* — достоверность на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* — достоверность на уровне  $p < 0,01$ .

Исходя из данных таблицы 2, можно увидеть, что:

✓ выявлена положительная корреляционная связь между ролями отца «Воспитатель», «Собеседник», «Защитник» и самооценкой дошкольника, а также взаимозависимость ролей «Воспитатель» и «Собеседник» и показателя благополучных отношений в семье с точки зрения ребенка. Таким образом, чем чаще отец

находится в этих ролях, тем выше уровень самооценки ребенка и тем лучше, на его взгляд, семейная ситуация;

✓ выявлена отрицательная корреляционная связь между ролями отца «Дисциплинатор», «Оппонент», «Руководитель» и самооценкой дошкольника, а также его «восприятием» семейной ситуации, то есть чем чаще отец находится в этих ролях по отношению к ребенку, тем ниже уро-

вень его самооценки и тем неблагоприятнее, на его взгляд, ситуация в семье;

✓ выявлена положительная корреляционная связь между ролями отца «Дисциплинатор» и «Руководитель» и уровнем тревожности ребенка, то есть чем чаще отец использует в своем «репертуаре» данные роли, тем выше уровень тревожности у его ребенка;

✓ выявлена отрицательная корреляционная связь между ролями отца «Вдохновитель», «Воспитатель», «Собеседник» и уровнем тревожности дошкольника, то есть частое использование во взаимодействии с ребенком именно этих ролей способствует понижению уровня его тревожности.

Таким образом, на уровень самооценки и тревожности дошкольника, а также на его восприятие семейной ситуации влияет использование отцом в общении с ребенком таких ролей, как «Вдохновитель», «Воспитатель», «Дисциплинатор», «Защитник», «Оппонент», «Руководитель», «Собеседник».

Обобщая полученные результаты, мы можем сказать о том, какие общие родительские роли (матери / отца) положительно или отрицательно влияют на изучаемые нами характеристики ребенка дошкольного возраста:

✓ Роли «Воспитатель» (лицо, целенаправленно прививающее нормы и правила поведения ребенку, указывающее как нужно поступать в той или иной ситуации) и «Собеседник» (лицо, с которым ребенку интересно поговорить, получить от него полезную информацию) способствуют повышению самооценки ребенка и восприятию им семейной ситуации как благополучной. Эти же роли, а также роль «Вдохновитель» (лицо, которое может воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности) уменьшают уровень тревожности дошкольника.

✓ Роли «Дисциплинатор» (лицо, распределяющее наказания в отношении ребенка), «Оппонент» (лицо, с которым у ребенка много разногласий, противоре-

чий, конфликтов) и «Руководитель» (лицо, которое управляет ребенком, дает указания, требует их исполнения, организует его жизнь, контролирует поведение) способствуют формированию пониженной самооценки, повышению тревожности ребенка и формируют у него представление о семейной ситуации как о «неблагополучной».

Таким образом, опираясь на проведенное исследование, мы можем рекомендовать использование методики

«Социальные семейные роли» (вариант «Родительские роли») для экспресс-диагностики семейной ситуации дошкольника, при которой есть возможность получить также «ориентировочную» информацию о таких характеристиках ребенка, как *самооценка и уровень тревожности*. Имея такую информацию, педагог ДОО может «оперативно» начать консультативную работу с семьями, нуждающимися в психологической поддержке, помощи и коррекционном воздействии. В качестве помощи семье педагог может использовать индивидуальные и групповые консультации, а также тренинг для родителей, выбрав одну из готовых тренинговых программ или создав свою программу, направленную на определенную задачу или категорию родителей. Взяв за основу ролевую структуру семьи и родительские роли, мы предлагаем свою общую структуру тренинга «Эффективное родительство» (А. В. Щербаков, Е. Н. Васильева), программа которого включает три блока задач, решение которых в процессе тренинга повышает уровень психологической готовности к родительству его участников [2].

*Задачи когнитивно-рефлексивного компонента:*

✓ осознание содержания понятия «родительство»;

✓ уточнение и расширение понятия «родительская роль»;

В качестве помощи семье педагог может использовать индивидуальные и групповые консультации, а также тренинг для родителей, выбрав одну из готовых тренинговых программ или создав свою программу, направленную на определенную задачу или категорию родителей.

- ✓ осознание своих внутренних запретов и проблемных областей в сфере родительства;

- ✓ обучение анализу ситуаций детско-родительского взаимодействия;

- ✓ осознание участниками тренинга воздействия родительской семьи на характер взаимодействия членов собственной семьи;

- ✓ обучение навыкам рефлексии;

- ✓ проработка способов поведения, характерных для состояний «Я-Ребенок», «Я-Родитель», «Я-Взрослый» (по Э. Берну).

*Задачи личностного компонента:*

- ✓ формирование единства аксиологического поля (связь ценностей личности) семьи;

- ✓ работа над безусловным принятием значимых людей;

- ✓ осознание жизненных сценариев и работа с личностными смыслами и ценностями;

- ✓ обучение оказанию психологической поддержки;

- ✓ показ преимуществ личностной партнерской позиции в общении, в семье; получение обратной связи участником от группы о видении его в роли родителя;

- ✓ повышение компетентности в решении трудных ситуаций межличностного общения; развитие чувства собственной самооценности;

- ✓ формирование мотивации на личностные изменения и стремление к саморазвитию;

- ✓ формирование позитивной «Я-концепции».

*Задачи эмоционально-регулятивного компонента:*

- ✓ обучение эмпатическому слушанию, развитие эмпатии;

- ✓ развитие культуры выражения чувств;

- ✓ обучение контролю над проявлениями эмоций;

- ✓ повышение уровня осознанности и контроля невербальных аспектов поведения;

- ✓ формирование эффективных установок внутренней свободы и уверенности;

- ✓ выработка индивидуального стиля реагирования в стрессовой ситуации межличностного взаимодействия.

Ориентируясь на представленные блоки тренинга, каждый педагог может наполнить свою авторскую тренинговую программу конкретными упражнениями, ролевыми играми, техниками и т. д. в соответствии с собственным индивидуальным мастерством и желанием, развивая и совершенствуя свою профессиональную компетентность в области диагностико-консультативной работы с семьей

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Васильева, Е. Н. Изменение уровня психологической готовности молодежи к родительству средствами тренинговой программы «Эффективное родительство» / Е. Н. Васильева, А. В. Щербаков // *Фундаментальные исследования*. — 2013. — № 11. — Ч. 3. — С. 584—589.

2. Васильева, Е. Н. Научно-методические подходы к оценке ролевой структуры семьи / Е. Н. Васильева // *Нижегородское образование*. — 2013. — № 3. — С. 85—91.

3. Думитрашкю, Т. К. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности / Т. К. Думитрашкю // *Вопросы психологии*. — 1991. — № 1. — С. 135—142.

4. Петровский, А. В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / А. В. Петровский, М. В. Полевая // *Вопросы психологии*. — 2001. — № 1. — С. 19—26.

5. Рахковская, Е. М. Психологические особенности влияния семьи на развитие ценностных ориентаций подростка : дис. ... канд. психол. наук / Е. М. Рахковская. — М., 1995.

6. Соколова, Е. Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей / Е. Т. Соколова, И. Г. Чеснова // *Вопросы психологии*. — 1986. — № 2. — С. 110—117.



## МЕТОДОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ДЕТСКИЙ САД — ДОМ РАДОСТИ»

Н. М. КРЫЛОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольной педагогики  
и психологии ПГГПУ (Пермь)  
*dom-radosty@mail.ru*

Статья посвящена современному подходу к развитию профессиональных компетенций педагогов ДОО, работающих по программе «Детский сад — Дом радости» в свете требований ФГОС ДО на основе обучения их новой науке — инноватике. В ее основе лежит методология «выращивания» специалистов дошкольного образования с высоким уровнем интеллектуальной культуры, владеющих методологией как формой организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности профессионала. Раскрыта модель «Лесенка успеха», объясняющая педагогу закономерности роста его профессионализма как формы развития творческого стиля деятельности на основе авторской технологии «Дом радости».

The article is devoted to the modern approach to the development of professional competences of teachers in Preschool educational organizations, who work with the program «Kindergarten — the House of joy» from the standpoint of the requirements of new standards through teaching them new science — Innovation. It is based on the methodology of cultivation of preschool education specialists, who have a high level of intellectual culture and learn the methodology as a form of cognitive activity organization and vital activity of a professional. In the article the model of a «Ladder of success» is revealed. It explains to the teachers the patterns of their professional growth as a form of development of creative style of activity based on the author's technology «Kindergarten — the House of joy».

**Ключевые слова:** *инноватика, методология, мыследеятельность, профессиональное творчество, система, проектирование, программа, технология, модель*

**Key words:** *innovation, methodology, cognitive activity, professional creativity, system, projection, the program, technology, model*

Долгие годы в методологии проектирование рассматривалось как процесс создания прообраза предполагаемого или возможного объекта в форме программы и сценариев, соответствующих ей, как конечная цель всей научной работы в области педагогики.

Однако оказалось, что это признание является преждевременным. Уже в 90-х годах XX века философ И. С. Ладенко обратил внимание на необходимость разработки новой науки — *инноватики*, кото-

рая исследовала бы закономерности внедрения технологического проектирования в практику работы инженеров на заводах и фабриках [3].

С этой же проблемой столкнулся и автор. Закономерности внедренческой деятельности специалиста, открытые философами в 1990 году, позволили объяснить причины разрыва между высоким уровнем науки и низким уровнем практики и разработать проект нового содержания, методов и форм обучения воспи-



тателей творческому исполнению ими авторского технологического проекта развития инновационных процессов в дошкольном образовании [2].

И. С. Ладенко и Г. П. Щедровицкий определяли инноватику как методологию научно культивируемой междисциплинарной деятельности специалиста (мыслительности), направленную на исполнение технологического проекта. Она раскрывает закономерности структуры, организации и материально-технической среды профессиональной деятельности. Когда специалист осознает их, он сможет развивать инновационные процессы в любой организации, в том числе в дошкольной [3; 9].

Напомним, что термином «инновационный процесс» обозначается такое преобразование в педагогическом явлении, когда нововведение осуществляется за счет собственных ресурсов (резервов) системы [5, с. 180].

В нашем понимании такой системой является дошкольная образовательная организация, а также воспитатель, который должен развивать инновационные процессы, осуществлять преобразования и нововведения прежде всего за счет собственных ресурсов (резервов).

Профессиональную деятельность дошкольного педагога в системе образования отличает следующее:

✓ он одновременно содействует становлению, развитию и саморазвитию у дошкольника разных видов детской деятельности. В общей сложности в поле внимания воспитателя ежедневно находится более 20 видов деятельности ребенка (семь видов игр, четыре вида труда, четыре вида речи, четыре вида продуктивной деятельности и т. д.);

✓ значительный объем всего его рабочего дня занимает организация всей жизни детей, причем преимущественно

бытовой ее стороны, в ходе которой воспитатель обязан также обеспечить охрану жизни и здоровья маленьких подопечных и их разностороннее развитие;

✓ во время организации жизнедеятельности детей внимание воспитателя переключается на организацию и проведение непосредственного многовариантного общения с каждым из них и всей группой воспитанников.

Главная же обязанность дошкольного специалиста заключается в выполнении им государственного заказа. Именно на воспитателе лежит ответственность за результат — соответствие выпускников ДОО целевым ориентирам ФГОС, что становится возможным при достижении каждым воспитанником высокого уровня освоения программного содержания дошкольного образования.

Овладение содержанием программы, во-первых, показывает, что ребенок полноценно прожил дошкольные годы, и в этот период произошло развитие процессов, являющихся базовыми для дальнейшего развития индивидуальности; во-вторых, характеризует готовность выпускника детского сада к обучению в школе; в-третьих, имеет безусловное значение для всей последующей жизни человека.

Перечисленные выше отличительные обязанности воспитателя сфокусированы в ПООП «Детский сад — Дом радости» [1], которой был присвоен гриф УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров.

Системой в науке принято признавать лишь то, в чем можно предвидеть изменение результата. По этому признаку легко отличить педагогическую систему от произвольного «набора» составных частей. Создание технологии «Дом радости» (система сценариев работы для четырех групп дошкольного возраста на учебный год с маршрутными листами составляет 67 томов; 21 кассета 3-часовых учебных видеофильмов с записями работы мастеров дошкольного образования России и комментариями автора программы; де-

Системой в науке принято признавать лишь то, в чем можно предвидеть изменение результата. По этому признаку легко отличить педагогическую систему от произвольного «набора» составных частей.

вать комплектов фотоматериалов для работы воспитателя с детьми и др.), «дорожной карты» для работы с кадрами, родителями воспитанников, определение условий создания предметно-развивающей среды и т. д. в соответствии требованиями ФГОС ДО, — все это придало программе автора статьи статус научно-методической технологии «Дом радости».

Технологический проект внедрения программы, являясь внутренним ее качеством, определяет ее возможности, позволяет педагогу предвидеть способы достижения результата, определяет пути преодоления разрыва между высоким уровнем науки и низким уровнем практики осуществления инновационных процессов в дошкольном образовании.

Однако технологический проект обеспечивает системность и результативность программы только при адекватном и одновременно творческом исполнении его воспитателем. В этой связи возникла необходимость инновационного подхода к образованию педагогов. Была создана инноватика обучения дошкольных специалистов внедрению программы через инноватику «Лесенка успеха» [1] по аналогии с инноватикой И. С. Ладенко, разработанной для обучения инженеров [3].

Содержание данного курса направлено на содействие выращиванию специалистов с высоким уровнем интеллектуальной культуры, овладевающих, по определению Г. П. Щедровицкого, «методологией как формой организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности профессионала» [9], а также на «выращивание» дошкольных специалистов, владеющих методологией профессионального развития и саморазвития.

Как неоднократно подчеркивал Г. П. Щедровицкий, методология — это не просто учение о средствах и методах мышления и деятельности, а форма организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности человека, прежде всего в профессии. Он отмечал, что методологию нельзя передавать как знание или набор инструмен-

тов. Можно лишь выращивать специалистов, включая их в новую для них сферу методологической мыследеятельности и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность [9].

Понятие «мыследеятельность» в лексике дошкольных специалистов до встречи с проектом «Детский сад — Дом радости» не использовалось, и для введения его в дошкольную педагогику не было оснований. «Мыследеятельностью» Г. П. Щедровицкий называл мышление, включенное в контекст практической деятельности, объединяющее в себе прогнозирование, программирование, оргпроектирование и т. п. Мыследеятельность начинает работать тогда, когда нужно определить соответствие реальной практики и авторского или собственного проекта. Мыследеятельность предполагает овладение рефлексивной деятельностью, направленной на постоянную коррекцию практики осуществления инновационных процессов в дошкольном образовании, то есть на развитие у педагога интеллектуальной культуры.

Отсутствие в педагогической лексике данного методологического понятия объясняется еще и тем, что мыследеятельность как особый вид мышления, включенный в контекст практической деятельности, сама также нуждается в новых средствах, новой логике, новых формах организации тех средств, методов и форм, которые в литературе 1970-х годов получили название методологических.

Для того чтобы дошкольная педагогика выполняла опережающую функцию практики, необходимо было обеспечить понимание воспитателем роли теории в повышении качества его профессионального мастерства. Практик может овладеть мыследеятельностью в том случае, если он раскроет ведущие закономерности в своей деятельности, и это стано-

Как неоднократно подчеркивал Г. П. Щедровицкий, методология — это не просто учение о средствах и методах мышления и деятельности, а форма организации всей мыследеятельности и жизнедеятельности человека, прежде всего в профессии.

вится реальным при изучении инноватики «Лесенка успеха» под руководством автора. В процессе занятий слушатель курса, раскрывая три закономерности, начинает понимать, что творческий стиль его деятельности зависит от:

- ✓ осознания ее структуры (системы);
- ✓ особенностей организации как деятельности одного ребенка (группы детей), так и его собственной деятельности в соответствии с уровнем развития деятельности каждого воспитанника;

- ✓ создания предметно-развивающей среды, которая определяется программой дошкольного образования для детей конкретного возраста, временем жизни (утро или вечер, осень или зима), интересами детей и др.

Объем статьи позволяет раскрыть лишь первую из названных выше закономерностей: зависимость развития творческого стиля деятельности педагога от осознания им структуры (системы) собственной деятельности.

Педагогический процесс представляет собой целенаправленную деятельность воспитателя, содействующего амплификации всестороннего развития и саморазвития дошкольника и его самого как наставника воспитанника. Педагогическая деятельность рассматривается нами с позиции системного подхода как системно-структурное образование, состоящее из пяти взаимосвязанных функционирующих компонентов:

1) замысел (цель и мотив) преобразования (созидания); 2) предмет преобразования (материал); 3) средства преобразования (орудия, инструменты, машины, оборудование и т. п.); 4) система поступков, преобразующих предмет с помощью средств в продукт; 5) результат (самооценка на основе рефлексии соответствия полученного продукта замыслу деятельности).

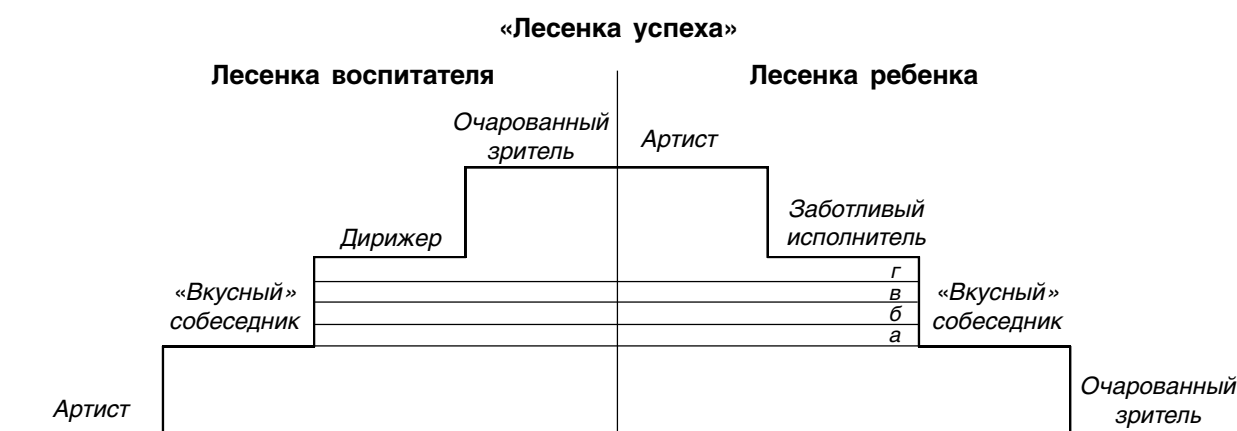
Объем статьи позволяет раскрыть лишь первую из названных выше закономерностей: зависимость развития творческого стиля деятельности педагога от осознания им структуры (системы) собственной деятельности.



Замысел деятельности педагога определяется мониторингом уровня овладения воспитанником программной деятельности. Изменение замысла непременно ведет к изменению всех последующих компонентов деятельности воспитателя. Таким образом, структура его деятельности как системы связана с уровнем развития деятельности воспитанника. Согласно концепции А. А. Люблинской об уровнях познавательной активности [4], нами был разработан закон, определяющий структуру педагогической деятельности, — «Лесенка успеха».

«Лесенка успеха» — научно-методическое средство, применение которого обозначает и объясняет закономерности деятельности воспитателя, содействующего обогащению развития и саморазвития дошкольника. Это системно-структурное четырехэтапное образование, образно названное «ступеньками лесенки успеха», восходящими снизу вверх. Каждая «ступенька» надстраивается над нижней, обозначая следующий этап работы воспитателя с одним и тем же ребенком или всем составом группы воспитанников.

П. В. Симонов, создатель потребностно-информационной теории эмоций, установил, что у человека есть две группы потребностей: органические (дышать, питаться и т. д.) и человеческие (общаться, играть, познавать). Главная его потребность — самоутверждение. Она удовлетворяется лишь тогда, когда он (и ребенок



в том числе) осуществляет деятельность и, достигая результата, испытывает эмоцию радости (удовольствие) [7].

Программа и технология имеют одноименное название: «Детский сад — Дом радости» [1], научно-методическим средством для их инновационного внедрения служит «Лесенка успеха». Успех всегда удовлетворяет потребности самоутверждения в игре, общении и познании, вызывая эмоцию радости.

Первая ступенька «Лесенки успеха» — форма показа общегруппового или индивидуального — «Театра взрослого», в котором он — «артист» («фокусник», «Том Сойер, который красит забор» и т. п.), а дети — «очарованные зрители». *Цель* воспитателя: разбудить у ребенка любопытство к деятельности и вызвать у него желание научиться выполнять ее.

Вторая ступенька — форма индивидуального обучения — «Вкусные собеседники». *Цель* воспитателя: содействовать воспитаннику в овладении каждым новым видом деятельности: с уровня глобального восприятия, узнавания деятельности («а») — к уровню дифференцированного ее воспроизведения под руководством взрослого («б»); далее — к уровню обобщенного воспроизведения деятельности без помощи, самостоятельно («в»), и, наконец, к уровню «г» — творческому исполнению программы.

Третья ступенька (занятие, игра, труд, продуктивные виды деятельности) — форма мониторинга — наблюдения за динамикой овладения всеми детьми программными видами деятельности. В ходе общегрупповых форм организации педагог играет роль «дирижера» или «режиссера», а дети — роли «участников оркестра», «театральной труппы», «спортивной команды» и т. п. *Цель* воспитателя: наблюдать и содействовать самоутверждению ребенка в своих возможностях, в переносе им умений из индивидуальной формы обучения в групповую, где каждый самостоятельно (а кто-то и творчески), то есть автономно выполняет программную задачу.

Сценарии занятий включают общение детей с персонажами: Мишкой, Незнайкой, Недотепой и др., введение которых направлено на решение трех задач:

✓ включение персонажа в занятие, благодаря чему ребенок из ученика превращается в «учителя», повышается его личностная самооценка;

✓ участие персонажа, который «ставит» ребенка в проблемную, а значит, игровую ситуацию. Само включение персонажа подчеркивает, что все дети уже освоили программную деятельность. Занятие, как рассматривала его А. П. Усова [8], — это форма мониторинга, а освоение материала происходит в режимных

моментах: подгруппы и группы детей умываются, одеваются, принимают пищу, убирают игрушки и т. д.;

✓ назначение персонажа во время занятия. Ребенок, «обучая» персонаж, формулирует мысли, а формулируя мысль, он, как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, одновременно формирует ее [6].

Четвертая ступенька «Лесенки успеха» — формы индивидуальной и коллективной организации и самоорганизации деятельности дошкольника (все виды игр, конструирование, познавательная или изобразительная деятельности и т. д.). Теперь воспитатель в роли «очарованного зрителя», а ребенок — в роли «артиста». Цель воспитателя: содействие организации самодеятельности, чтобы:

✓ каждый ребенок использовал ее как форму поиска и самореализации себя как неповторимой индивидуальности;

✓ самодеятельность служила развитию и саморазвитию каждой индивидуальности, обретению ребенком неповторимого стиля деятельности, проявления в ней одаренности и талантливости;

✓ творчество в самодеятельности ребенка стало для педагога средством содействия его разностороннему воспитанию и самовоспитанию.

Итак, осознание педагогом структуры собственной деятельности позволит ему в течение дня творчески исполнять технологический проект. Посредством сформированной интеллектуальной культуры и мыследеятельности он сможет быстро провести мониторинг уровня развития деятельности воспитанников, на этой основе сыграть нужную для данной ситуации роль: «артиста», «вкусного собеседника», «дирижера» или «очарованного зрителя».

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Крылова, Н. М.* Детский сад — Дом радости: ПООП ДО / Н. М. Крылова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : ТЦ «Сфера», 2015.
2. *Крылова, Н. М.* «Лесенка успеха», или Три грани научно-методической системы / Н. М. Крылова. — 2-е изд. — СПб. : Образовательные проекты, Агентство образовательного сотрудничества, 2013.
3. *Ладенко, И. С.* Интеллектуальная культура, образование и информатизация общества / И. С. Ладенко // *Философия рефлексивного мышления* / под ред. И. С. Ладенко. — Новосибирск, 1992.
4. *Люблинская, А. А.* О построении метода изучения умственного развития детей / А. А. Люблинская // *Вопросы мышления детей* : сборник / под ред. А. А. Люблинской. — Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1962. — С. 3—15.
5. *Подласый, И. П.* Педагогика : в 2 кн. / И. П. Подласый. — Кн. 1. — М. : ВЛАДОС, 2000.
6. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1974.
7. *Симонов, П. В.* Потребностно-информационная теория эмоций / П. В. Симонов // *Вопросы психологии*. — 1982. — № 6. — С. 44—56.
8. *Усова, А. П.* Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1970.
9. *Щедровицкий, Г. П.* Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций) / Г. П. Щедровицкий. — 4-е изд. — М. : Студия Артемия Лебедева, 2015.
10. <http://www.Dom-Radosty.ru>.



## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. А. ДМИТРИЕВ,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры дошкольной педагогики МПГУ (Москва)  
4230000@rambler.ru

Статья посвящена проблеме формирования и развития информационной компетентности педагога дошкольного образования. Рассмотрены сущность, формы и методы развития информационной компетентности педагога дошкольного образования. Определены важнейшие компоненты информационной компетентности педагога.

The article is dedicated to the problem of forming and development of pre-school teacher's information competency. The explored aspects are: the essence, forms, and methods of pre-school teacher's information competency development. The most important teacher's information competency components are defined.

**Ключевые слова:** *информационная компетентность, информационная культура, компоненты информационной компетентности педагога*

**Key words:** *information competency, information culture, information awareness, teacher' information competency components*

Сегодня в условиях объективной необходимости модернизации отечественного образования особую актуальность приобретает проблема подготовки высококомпетентных педагогических кадров, которые способны эффективно реализовать традиционные и инновационные технологические подходы в образовательном процессе на основе использования возможностей новых информационных технологий (НИТ). Педагогам в качестве важнейшего ориентира обучения, воспитания и развития детей важно представлять себе стратегическую цель образования современного информационного общества — подготовку детей и подростков к личностно ориентированному сознательному, инициативному самообразованию, комфортной жизни в условиях все более широкого использования НИТ во всех

сферах жизни для решения разнообразных задач.

Эту задачу может успешно реализовать педагог, обладающий высоким уровнем информационной компетентности.

Можно без преувеличения утверждать, что эффективному овладению будущими педагогами дошкольного образования профессионально значимыми видами деятельности прямо или косвенно содействует освоение и использование ими новых информационных технологий.

Во ФГОС ВПО к важнейшим компетенциям бакалавров, как академических, так и прикладных, отнесены: способность к самоорганизации и самообразованию, умение решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информацион-

но-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности. Владение данными компетенциями невозможно без освоения информационной культуры будущим педагогом дошкольного образования, которая в свою очередь содействует формированию у бакалавров всех компетенций, необходимых ему в профессиональной деятельности.

Многие исследователи считают, что информационная культура человека является важным условием и результатом успешного информационного развития общества, необходимой предпосылкой социально-экономического развития страны [4]. Информация и ИКТ играют важнейшую роль во всех сферах современного общества и определяют развитие науки, техники, экономики, образования и др. ИКТ рассматриваются как перспективное, стратегическое и определяющее направление развития образования. Сегодня информационная компетентность является важнейшим качеством любого профессионала, в том числе педагога дошкольного образования, необходимым условием достижения им педагогического мастерства. Нужно подчеркнуть, что информационные технологии не заменяют традиционные, ставшие классическими образовательные технологии, формы и методы обучения, а органично сочетаются с ними и значительно повышают их эффективность, усиливают воспитательный, развивающий, образовательный эффект, поднимают образование на новую более высокую качественную ступень.

Информационная культура — это умение целенаправленно работать с информацией: находить, обрабатывать, передавать, отбирать, систематизировать, хранить, творчески использовать, способность эффективно применять средства информационных технологий в актуальных

для человека видах деятельности (учебе, профессии, общении, релаксации, самообразовании и др.).

Информационная культура человека XXI века проявляется в:

- ✓ умения использовать различные технические устройства (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей);

- ✓ способности владеть информационными технологиями;

- ✓ умения искать информацию;

- ✓ знании различных методов обработки информации;

- ✓ способности представлять информацию в понятном виде [5].

В структуре информационной компетентности педагогов дошкольного образования также можно условно выделить мотивационно-ценностный, когнитивный и практико-ориентированный компоненты. Содержательное наполнение этих компонентов представлено ниже.

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

*Когнитивный* компонент предполагает информированность специалиста о значительных возможностях информационных технологий для повышения педагогического мастерства, освоение системы технологий, необходимой для осуществления образовательной деятельности, знание программных и аппаратных средств, возможностей мультимедийных технологий, используемых в образовании детей дошкольного возраста. Информационная компетентность педагога дошкольного образования основывается на широком круге

Многие исследователи считают, что информационная культура человека является важным условием и результатом успешного информационного развития общества, необходимой предпосылкой социально-экономического развития страны.

представлений и знаний, к которым относятся:

✓ основы работы с персональным компьютером: знание устройства и возможностей компьютерной техники для самообразования, образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ, взаимодействия с родителями дошкольников;

✓ возможности современных компьютерных телекоммуникаций, информационных технологий;

✓ содержание учебной программы, методика и организация дополнительного образования детей с использованием компьютерной техники, содержание исследовательской научно-технической деятельности детей;

✓ технологии педагогической диагностики с компьютерной поддержкой;

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

*Практико-ориентированный* компонент включает в себя владение специалистом информационными умениями (поиск, критический анализ и отбор, систематизация и хранение, творческое использование, передача, защита информации), умение интегрировать новые информационные и традиционные педагогические технологии, в том числе в осуществлении инклюзивного образования. Педагог дошкольного образования способен:

✓ обеспечивать педагогически обоснованный выбор форм, средств и методов работы (обучения и воспитания), используя современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

✓ использовать НИТ для планирования, реализации и оценки эффективности образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста, а также коррекционной работы с детьми;

✓ вести поиск, а по возможности разрабатывать и использовать в образовательном процессе электронные учебные материалы (обучающие игры, программы,

мультимедийные презентации, слайд-шоу, оценочно-диагностические средства образования, тесты);

✓ применять современные информационные и педагогические технологии продуктивного, дифференцированного, развивающего, проблемного, программированного обучения, реализовывать компетентный подход к образованию воспитанников;

✓ уметь пользоваться текстовым редактором (печатать текст, копировать, выделять, менять шрифт, цвет и т. д.); создавать таблицы, диаграммы и презентации; освоить слепой 10-пальцевый метод печатания, создавать электронные таблицы и работать с ними, пользоваться электронной почтой и браузерами, работать над совершенствованием сайта ДОО, осуществлять оперативное взаимодействие с родителями с использованием возможностей ИТ;

✓ широко использовать мультимедийное оборудование в своей профессиональной деятельности (презентации, видео, мультипликация, слайд-шоу, видеозаписи и др.);

✓ реализовывать возможности интернета для повышения педагогического мастерства и совершенствования своей информационной компетентности, изучения передового педагогического опыта, сотрудничества с родителями детей;

✓ учитывать специфику развития интересов и потребностей детей (в том числе детей с ОВЗ), а также их потребности в поисковой, творческой образовательной деятельности.

Можно выделить критерии информационной культуры педагога, в частности педагога дошкольного образования [2]:

✓ уметь адекватно формулировать свою потребность в информации;

✓ эффективно осуществлять поиск нужной информации во всей совокупности информационных ресурсов;

Практико-ориентированный компонент включает в себя владение специалистом информационными умениями (поиск, критический анализ и отбор, систематизация и хранение, творческое использование, передача, защита информации).



- ✓ перерабатывать информацию и создавать качественно новую;
- ✓ вести индивидуальные информационно-поисковые системы;
- ✓ адекватно отбирать и критически оценивать информацию;
- ✓ быть способным к информационному общению при наличии необходимой компьютерной грамотности;
- ✓ творчески использовать информацию в профессиональной деятельности.

Овладение информационной культурой — необходимое условие эффективного образования и последующей успешной профессиональной деятельности педагога, развития творческого потенциала его личности.

Для обеспечения наиболее благоприятных условий подготовки педагогов дошкольного образования возникает необходимость в целевом многоаспектном обучении студентов, реализовать которое возможно, используя различные формы и методы. К ним можно отнести подготовку и защиту различных творческих студенческих проектов, презентаций, фрагментов занятий с детьми дошкольного возраста с использованием информационных технологий. В период педагогических практик на основе сетевого взаимодействия вуза и ДОО студенты широко используют возможности информационных технологий в образовательной работе с детьми дошкольного возраста. Значительные

Овладение информационной культурой — необходимое условие эффективного образования и последующей успешной профессиональной деятельности педагога, развития творческого потенциала его личности.

потенциальные возможности для формирования информационной компетентности педагога дошкольного образования предоставляют темы творческих проектов, рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, посвященных использованию НИТ в условиях ДОО и в процессе взаимодействия с родителями.

В реализации подготовки педагогов дошкольного образования на факультете

дошкольной педагогики и психологии МПГУ на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования, особое внимание было обращено на формирование и совершенствование их информационной компетентности. Студенты получали широкие возможности для освоения и использования НИТ в будущей профессиональной деятельности, например в процессе изучения дисциплины «Современные образовательные технологии (психолого-педагогический практикум)». Данный предмет ориентирован на создание условий для осмысления будущими педагогами ДОО сути и характера образовательных технологий и возможностей их эффективной реализации в дошкольном образовании.

Студенты приобретали умения и первоначальный опыт анализа возможностей различных образовательных технологий в условиях ДОО, учитывая достоинства и недостатки НИТ и образовательных технологий. Будущие педагоги были включены в творческую работу по моделированию и проектированию образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста на основе применения и синтеза различных образовательных технологий. Создавались условия для проявления и развития у студентов педагогической рефлексии и коррекции результатов воспитательной работы в условиях ДОО на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования.

В процессе изучения дисциплины студенты знакомились с сущностью и значением образовательных технологий. Они рассматривали понятия и важнейшие признаки образовательных технологий, задумывались над определением их преимуществ и недостатков, изучали возможные границы применения в зависимости от целей, содержания образования детей дошкольного возраста.

В ходе лекционных занятий осуществлялось изложение нового материала с компьютерной поддержкой. На экране демонстрировались важнейшие понятия и их содержание, базовые термины и названия технологий и подходов, фамилии ученых. В результате параллельного восприятия студентами слуховой и зрительной информации их знания стали более осмысленными, четкими, основательными. Значительно сократилось число ошибок в употреблении сложных педагогических терминов и фамилий ученых в устной и письменной речи студентов. Например, это касалось названий зарубежных и отечественных психолого-педагогических концепций, традиционно вызывавших затруднения у студентов, таких как бихевиоризм (Э. Л. Торндайк, Б. Ф. Скиннер, Д. Уотсон), прагматизм (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик и др.), открытое обучение (Ф. Г. Кумбс, Ч. Сильберман), экзистенциализм (К. Голд, М. Марсель, Ж. П. Сартр и др.), неотоцизм (Ф. Аквинский, Ж. Маритен), общество без школ (И. Иллич), психоанализ (З. Фрейд, Э. Фромм), вальдорфская педагогика (Р. Штейнер), развивающее обучение (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин), проблемное обучение (М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, В. Оконь), программированное обучение (Н. Ф. Талызина, Т. А. Ильина и др.) и т. д.

Освоению образовательных технологий студентами на практических занятиях содействовали разработка и последующая компьютерная презентация творческих проектов по одной или нескольким образовательным технологиям по следующему плану: краткие сведения об основоположниках (портреты, фотографии, основные работы), суть теории и ее существенные признаки, возможности использования в дошкольном образовании, положительные и возможные отрицательные стороны концепции (плюсы и минусы), список литературы.

В своих презентациях бакалавры широко использовали видеоматериалы, фрагменты фильмов.

После освоения теоретического материала перед выходом студентов на практику в ДОО проводились тренинговые занятия [1], позволяющие систематизировать и уточнить знания. Бакалавры выполняли задания как письменно, так и с использованием компьютерной программы.

Во время выхода на практику бакалавры наблюдали и анализировали непосредственную образовательную деятельность в ДОО, выполняли практические задания по определению эффективности применения НИТ и педагогических технологий в образовательной работе с детьми и в процессе сотрудничества с родителями. По итогам изучения дисциплины студенты подготовили портфолио, куда вошли конспекты изученной психолого-педагогической литературы, презентации и творческие проекты, видеоматериалы.

По итогам первого года реализации подготовки педагогов дошкольного образования (практический бакалавриат) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций можно сделать выводы о том, что студенты научились анализировать и критически оценивать современные образовательные технологии, проектировать и осуществлять наиболее рациональный выбор технологий обучения и развития детей с учетом конкретных условий ДОО, уверенно применять различные образовательные технологии в работе с детьми дошкольного возраста, анализировать, оценивать и корректировать полученные результаты. Они получили опыт в разработке и управлении образовательной деятельностью в ДОО на основе технологического подхода, использовании новых информационных и образовательных технологий.

В результате параллельного восприятия студентами слуховой и зрительной информации их знания стали более осмысленными, четкими, основательными.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Дмитриев, А. Е.* Тренинговый подход к изучению дидактики начальной школы : учебное пособие / А. Е. Дмитриев, Ю. А. Дмитриев. — М. : Перспектива, 2010. — 252 с.
2. *Калинина, Т. В.* Информационная компетентность педагога дошкольного образования / Т. В. Калинина, Ю. А. Дмитриев // Преподаватель XXI век. — 2014. — № 1. — С. 101—107.
3. *Рудой, О. Ф.* Подготовка педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования : монография / О. Ф. Рудой, Ю. А. Дмитриев, Н. Н. Михайлова. — М. : МПГУ, 2013. — 181 с.
4. <http://www.slideshare.net/semaicon/ss-9958678#btnNext>.
5. <http://fit2008.mirbb.net/t34-topic>.



## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

О. В. ГУРОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры теории  
и методики дошкольного образования НИРО  
[gurova2605@yandex.ru](mailto:gurova2605@yandex.ru)

Статья посвящена проблеме развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте требований федерального государственного стандарта дошкольного образования. Представлены современные подходы к определению содержания и составляющих игровой компетентности воспитателей. Анализируются особенности развития игровой компетентности педагогов в современной практике. Рассматриваются основные профессиональные компетенции специалистов ДОО, обеспечивающие своевременное формирование полноценной психологической готовности детей к игровой деятельности.

The article is devoted to a problem of the teachers' game competence in terms of the federal state standard's requirements of the preschool education. Modern approaches to the definition of the content and components of tutors' game competence are presented. It is analyzed the features of teachers' game competence in modern practice. The main professional competences of experts in the kindergartens providing timely formation of full-fledged psychological readiness of children for game activity are considered.

**Ключевые слова:** *ФГОС ДО, игровая компетентность, социальная ситуация развития, психологическая готовность детей к игре, составляющие игровой компетентности, способность играть, способность управлять игрой, профессиональная позиция, личностная позиция, профессиональное самосознание, игровая деятельность*

**Key words:** *the federal state standards, preschool education, game competence, a social situation of the development, psychological readiness of children for game, the components of game competence, the ability to play, the ability to conduct a game, a professional position, a personal position, professional consciousness, game activity*

Одной из актуальных проблем современного дошкольного образования является проблема преемственности воспитания и обучения на разных этапах развития детей, в частности подготовки их к детскому саду, к школе [1]. Ее решение связано с развитием профессиональной компетентности педагогов ДОО, обеспечивающих создание позитивной социальной ситуации развития, конституирующим моментом которой является их общение с детьми. Как отмечают психологи, для обеспечения безболезненного перехода детей к ДОО, а затем к школе содержанием такого общения педагогов с детьми должно стать формирование у воспитанников предпосылок, обеспечивающих их психологическую готовность к игровой деятельности, рассматриваемой в современной науке с позиций успешного перехода детей от предметной деятельности к игре.

Согласно результатам исследований Н. В. Разиной, Е. В. Самолетовой, основными показателями и критериями психологической готовности к игре являются овладение ребенком ситуативно-контекстными формами общения, речью, предметной деятельностью, становление его как субъекта этой деятельности [6; 7].

Между тем в психолого-педагогической литературе последних лет часто упоминается, что у многих современных детей происходит некоторое запаздывание психологического возраста по сравнению с паспортным. Дети семи лет и старше не имеют психологической готовности к школьному обучению [4; 8]. Значительное число дошкольников не умеет играть и в большинстве случаев подменяет игру простым манипулированием с игрушками [там же]. Е. В. Самолетова, Н. В. Разина указывают на серьезные проблемы, свя-

занные с полноценным развитием предметной, продуктивной деятельности воспитанников, которая отличается примитивностью, отсутствием самобытности, не приносит им удовлетворения [6; 7].

Ученые выделяют разные причины «запаздывания» психологического возраста детей. Основные причины связаны с тем, что воспитатели не создают детям благоприятную среду для своевременного развития у них инициативности, самостоятельности, произвольного управления своим поведением в предметной, игровой деятельности. Многие педагоги имеют стереотипное представление о предметной и игровой деятельности как жестко регламентированных процессах, поэтому обучают воспитанников утилитарным действиям с предметами, игрушками по схемам и образцам [4; 8].

В этой связи возникают вопросы о том, какие условия должны быть созданы педагогами для обеспечения полноценного психического и личностного развития детей и какими профессиональными компетенциями должны обладать воспитатели для решения данных задач.

Ответы на эти вопросы актуальны для определения сущности понятия «игровая компетентность» воспитателя ДОО, анализа уровня ее развития у педагогов в современной практике.

Изучение литературы по этой проблематике показывает, что между учеными нет единодушия в определении сущности

Многие педагоги имеют стереотипное представление о предметной и игровой деятельности как жестко регламентированных процессах, поэтому обучают воспитанников утилитарным действиям с предметами, игрушками по схемам и образцам

данного понятия. Одни исследователи отмечают, что игровую компетентность можно рассматривать в качестве вида профессиональной компетентности педагога, другие — в качестве самостоятельного феномена.

Мы согласны с мнением ученых о том, что в профессиональной деятельности педагога важное место должно отводиться игре и игровой культуре. Во-первых, по определению Д. Б. Эльконина, игровая деятельность — это ведущая деятельность ребенка, так как в ней удовлетворяются все его потребности, а формирование произвольности и самостоятельности имеет особое значение [10]. Во-вторых, игра как форма организации жизнедеятельности ребенка способствует гуманизации образовательного процесса в ДОО, осознанию педагогами необходимости личностного и профессионального роста [4]. В-третьих, воспитатель, имея отношение ко всей сфере культуры в целом и игровой, в частности, оказывает влияние на сознание дошкольников, обеспечивает единство социализации и индивидуализации ребенка, что является одной из приоритетных задач современной системы дошкольного образования [1].

В этой связи нам представляется целесообразным обратиться к рассмотрению содержания понятия игровая компетентность, его структурных компонентов.

В психолого-педагогической литературе представлены разные определения игровой компетентности, каждое из которых свидетельствует о сложности этого термина. Однако по общему смыслу все они близки друг другу.

В работах известных ученых Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, А. П. Усовой, Е. В. Зворыгиной, С. Л. Новоселовой игровая компетентность изучается как вид профессиональной компетентности педагога. Р. И. Жуковская и Д. В. Менджерицкая определяют игровую компетент-

ность как способность воспитателя деликатно, незаметно строить игровую педагогическую позицию по отношению к ребенку «как инструмент прикосновения к его личности». Е. В. Зворыгина и С. Л. Новоселова трактуют рассматриваемый феномен с точки зрения готовности и способности педагога эффективно применять технологии обучения детей игре [10].

Белорусские ученые И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова вводят понятие профессионально-игровая компетентность, определяя ее как «интегральное качество личности, готовность и способность осуществлять творческую игровую деятельность, генетическим ядром которой является интерактивность субъекта» [3]. В числе основных компонентов профессионально-игровой компетентности они выделяют специальные свойства личности и характера: гуманистическую позицию воспитателя по отношению к воспитанникам, владение им опытом игровой культуры в целом, высокий интеллект, готовность и способность воспитателей использовать игровые технологии в работе с детьми [3].

Трудно не согласиться с их мнением о том, что профессионально-игровая компетентность должна стать одной из важнейших характеристик деятельности будущего педагога ДОО, выступающей, с одной стороны, как результат профессионально-педагогической подготовки в вузе, а с другой стороны, как важнейшее условие эффективности его профессиональной деятельности [3].

Исследуя игровую компетентность в контексте требований ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога, Е. О. Смирнова и И. Л. Кириллов особое внимание акцентируют на способности воспитателя играть с детьми как базового структурного компонента его квалификации [8].

Е. О. Смирнова отмечает, что педагог должен любить и уметь играть сам: обладать развитым воображением, свободно брать любые роли, быть эмоцио-

Игра как форма организации жизнедеятельности ребенка способствует гуманизации образовательного процесса в ДОО, осознанию педагогами необходимости личностного и профессионального роста.

нально выразительным и заразительным. И. Л. Кириллов указывает на наличие у воспитателя знаний, умений, опыта, связанных с проведением совместной игровой деятельности с детьми в соответствии с их возрастными особенностями, создание предметно-пространственной среды для поддержки самостоятельной, совместной игры воспитанников.

Между тем практика показывает, что многие воспитатели недооценивают значение игры для полноценного психического и личностного развития детей, не играют с воспитанниками «спонтанно», а только для выполнения образовательной программы.

В результате такого положения дел понятие «социальная среда» для таких педагогов подменяется понятием «предметная среда», которую в большинстве случаев они заполняют тематическими игрушками для конкретных игр, дидактическими материалами, что не способствует успешному формированию психологической готовности детей к игре, развитию компетенций специалистов ДОО, необходимых для их успешной профессиональной деятельности.

Согласно положениям ФГОС ДО, эффективная работа педагога предполагает такой симбиоз теории и практики, который каждый раз обеспечивал бы новое конструирование им форм и методов работы с детьми и родителями, что требует от него готовности к освоению новых подходов к личностному, профессиональному росту, а также выделению и утверждению личностной и профессиональной позиций.

В связи с этим особый интерес для нас представляют исследования, в которых профессиональная, в частности игровая компетентность, рассматривается в контексте развития личностного и профессионального самосознания педагога.

Изучение Т. П. Фомичевой профессионального самосознания воспитателя показывает, что оно является частью его личностного самосознания, при этом про-

фессиональное самосознание находится под контролем личностного самосознания человека. В случае, когда у педагога нет четкой разделенности между профессиональным и личностным самосознанием (профессиональной и личностной позицией) или профессиональное самосознание оказывается лидирующим, у него возникают трудности в общении с детьми, что может негативно сказываться на их психическом и личностном развитии [9].

Исследование причин, лежащих в основе разного соотношения профессиональной и личностной позиции воспитателей, свидетельствует о том, что они связаны с особенностями развития их игровой деятельности: способностями играть, сознательно управлять своей игрой, являющихся, по мнению Т. П. Фомичевой, необходимыми составляющими его профессионализма [там же].

Как показывают результаты исследований ученых, особое место среди составляющих игровой компетентности занимает способность педагога играть в собственную профессиональную деятельность, которая является важным показателем его квалификации, связанным с осознанием им своей профессиональной и личностной позиции [там же].

Наш многолетний опыт работы в системе постдипломного образования позволяет утверждать, что значительная часть педагогов ДОО разного возраста и стажа не умеют играть или играют плохо. Некоторые воспитатели затрудняются принимать воображаемую ситуацию, не умеют адекватно действовать в ней; другие, напротив, хорошо и с удовольствием играют, но не умеют сознательно и произвольно управлять собственной игрой.

Более того, в ходе организации семинаров и практических занятий с использованием различных игр многие воспи-

---

Практика показывает, что многие воспитатели недооценивают значение игры для полноценного психического и личностного развития детей, не играют с воспитанниками «спонтанно», а только для выполнения образовательной программы.

татели не хотят играть, объясняют свой отказ от игры тем, что «они давно уже не дети». Это свидетельствует об отношении педагогов к собственной игре как к чуждому для них виду деятельности, который не имеет, с их точки зрения, никакого отношения к их профессиональной компетентности.

Прямым следствием дефицита игры является целый комплекс проблем в личностном и профессиональном развитии педагога ДОО, который отмечают психологи. Среди них низкий уровень развития рефлексивных способностей, наличие шаблонов и стереотипов в профессиональной деятельности, неадекватная самооценка, гипертрофированно развитая профессиональная позиция, неготовность к принятию и реализации в образовательной деятельности новых форм и методов работы с детьми и родителями.

Как помочь педагогам преодолеть имеющиеся трудности и проблемы в профессиональной деятельности?

Анализ исследований ученых показывает, что использование различных видов игры: *режиссерской, образной, сюжетно-ролевой* в личностно ориентированном обучении способствует не только трансформации полученных воспитателями теоретических знаний о ребенке в практические умения работы с ним, но и развитию их профессионального самосознания, позволяет понять, что развитие их воспитанников зависит от уровня развития их игровой компетентности.

Изучение И. А. Модиной того, что дает игра профессиональной деятельности воспитателей ДОО, показало, что умение педагогов играть

и способность управлять собственной игровой деятельностью приводят к высокому уровню развития игры у их воспитанников, формированию у них полноценной психологической готовности к школе. Дети из группы тех педагогов, которые не умеют

играть и не умеют управлять собственной игрой, как правило, «заорганизованы», имеют низкий уровень развития игровой деятельности и психологической готовности к учебной деятельности [5].

Основываясь на идее Л. С. Выготского о развивающей социальной среде и учитывая результаты исследований Е. Е. Кравцовой, И. А. Модиной, Т. П. Фомичевой, мы предположили, что особенности развития игровой деятельности, соотношения профессиональной и личностной позиции педагогов влияют на психическое, личностное развитие детей, формирование у них психологической готовности к игровой деятельности.

Для проверки высказанного предположения нами на базе МБДОУ детский сад № 24 города Кстово было проведено экспериментальное изучение особенностей развития игровой деятельности, личностных особенностей воспитателей, а также психологической готовности детей раннего и дошкольного возраста к игровой деятельности.

Анализ полученных результатов позволил нам сделать некоторые предварительные выводы. Так, у воспитателей с преобладанием в самосознании профессиональной позиции, не умеющих играть и управлять собственной игрой, дети имеют низкий уровень психологической готовности к игре. Воспитанники не проявляют инициативы, активности, не умеют построить игру без помощи взрослого, выполняют предметно-манипулятивные действия с игрушками.

Слитность личностной и профессиональной позиции ряда педагогов, обладающих способностью играть, но не способных управлять игрой, приводит к тому, что их воспитанники имеют опыт предметной деятельности, однако часто не умеют вовремя закончить эту деятельность, плохо различают игровую и практические ситуации.

У педагогов, в сознании которых личностная позиция контролирует профес-

Прямым следствием дефицита игры является целый комплекс проблем в личностном и профессиональном развитии педагога ДОО, который отмечают психологи.

сиональную, умеющих играть и способных управлять собственной игрой, дети имеют высокий уровень психологической готовности к игре.

Согласно полученным результатам, формирование у детей психологической готовности к игровой деятельности зависит от того, насколько у педагогов, с которыми общается ребенок, развита игровая деятельность: способность играть и управлять игрой, четко осознавать и утверждать личностную и профессиональную позиции. В противном случае (когда педагоги не умеют играть), их общение с детьми сводится к обучению их игровым действиям, сюжетам-образцам. Результатом этого может стать заикливание ребенка на предметной деятельности, подмена игры манипуляциями с предметами, возникновение трудностей в общении со взрослым на равных, что не будет способствовать их дальнейшему полноценному психическому и личност-

ному развитию, формированию у них полноценной психологической готовности к игре, а значит, и к учебной деятельности.

Если педагоги не умеют управлять собственной игровой деятельностью, имеют гипертрофированно развитую профессиональную позицию, то они постоянно играют, что не позволяет детям различать реальную и воображаемую ситуации. Это может привести к тому, что у их воспитанников не будут своевременно развиваться самостоятельность, инициативность в построении предметной, игровой деятельности, дети будут пытаться всячески уходить от общения с педагогом, что также будет негативно сказываться на их развитии, препятствовать формированию их психологической готовности к игре.

---

Формирование у детей психологической готовности к игровой деятельности зависит от того, насколько у педагогов, с которыми общается ребенок, развита игровая деятельность.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.13 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. — 2013. — 25 ноября.
2. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Журнал Психологического общества им. Л. С. Выготского. — 2000. — № 1. — С. 2—18.
3. *Комарова, И. А.* Исследование феномена профессионально-игровой компетентности будущих специалистов ДОУ / И. А. Комарова, А. А. Кулешова, Н. Г. Здорикова // Вектор науки ТГУ. — 2010. — № 3 (3). — С. 64—67.
4. *Кравцова, Е. Е.* Педагогика и психология / Е. Е. Кравцова. — М. : Форум, 2009.
5. *Модина, И. А.* Развитие игровой деятельности педагогов как условие психологической подготовки детей к школьному обучению : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Модина. — М., 2008.
6. *Разина, Н. В.* Психологическое содержание кризиса трех лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Разина. — М., 2002.
7. *Самолетова, Е. В.* Преемственность в развитии предметно-манипулятивной деятельности на разных этапах онтогенеза / Е. В. Самолетова // Проблемы преемственности и непрерывности в образовании и психическом развитии детей. — М. : Красноярск, 1999.
8. *Смирнова, Е. О.* Игра в современном дошкольном образовании / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. — 2013. — №. 3. — С. 92—97.
9. *Фомичева, Т. П.* Психологические основы личностно-ориентированного педагогического образования в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Фомичева. — М., 2002.
10. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М. : ВЛАДОС, 1999.





# Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

## ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ В СВЕТЕ НОВЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС



Е. Г. ГУЦУ,  
кандидат  
психологических наук,  
доцент кафедры  
психологии  
и педагогики дошкольного  
и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
[elenagytsy@mail.ru](mailto:elenagytsy@mail.ru)



Е. В. КОЧЕТОВА,  
кандидат  
психологических наук,  
старший преподаватель  
кафедры психологии  
и педагогики дошкольного  
и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
[evkoch@mail.ru](mailto:evkoch@mail.ru)



Т. А. РУНОВА,  
кандидат  
психологических наук,  
доцент кафедры  
начального  
образования НИРО  
[runova-tata@rambler.ru](mailto:runova-tata@rambler.ru)

Статья посвящена проблеме диагностики психологической готовности детей к обучению в школе в соответствии с современными требованиями ФГОС. В ней выделяются структурные составляющие и показатели системы психологической готовности, что позволяет определить обобщенные уровни готовности детей к школьному обучению.

The article is devoted to the problem of diagnostics of a child's psychological readiness for school in accordance with the modern state standards of education (FSSES). It emphasizes the structural components and indicators of the system of psychological readiness, which allows us to determine the main stages of a child's preparedness for schooling.

**Ключевые слова:** *психологическая готовность, компоненты готовности детей к обучению в школе, сформированность компонентов психологической готовности*

**Key words:** *psychological readiness, components of a child's readiness for schooling, maturity of the components of psychological readiness*

**П**реобразования современной школы, конкретизированные введением ФГОС, актуализируют проблему психологической готовности детей к обучению в школе с учетом новых требований. Изучение данной проблемы широко представлено психолого-педагогическими исследованиями (Е. Е. Кравцова, В. С. Мухина, Л. А. Венгер, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова и др.), что свидетельствует о ее важности и очевидной сложности.

Проблема психологической готовности ребенка к школе является комплексной и рассматривается в аспекте применения данных теорий в условиях современной школы. Она заключается в многообразии подходов к ее исследованию, определении сущности, структуры, ведущих показателей, а также ее влиянии на успешность обучения как на начальном, так и на последующих этапах.

Психологическая готовность формируется у ребенка на протяжении всего дошкольного детства и является комплексным, структурным образованием, включающим:

- ✓ личную готовность (мотивационную);
- ✓ социально-психологическую готовность (готовность в сфере общения);
- ✓ интеллектуальную готовность;
- ✓ эмоционально-волевою готовность.

При этом интеллектуальное развитие не является главным показателем готовности к школе. Нередко на фоне достаточного интеллектуального развития у детей проявляется неумение вступать во взаимодействие с окружающими. Акцентируя внимание только на интеллектуальной подготовке ребенка к школе, взрослые зачастую упускают из вида эмоциональную и социальную готовности, включающие в себя такие навыки, от которых

существенно зависят будущие школьные успехи. Вследствие этого дети испытывают значительные трудности в адаптации к новым условиям школы, отрицательные эмоциональные переживания, затрудняются в установлении полноценных контактов со взрослыми и сверстниками, что в итоге приводит к снижению учебной мотивации.

В системе требований к современному обучению важное значение придается развитию личностных качеств, что в системе готовности выражается через *сферу социальных действий*. Учебная деятельность является социальной по своей природе. Она протекает в виде сотрудничества ребенка со взрослым и сверстником. На значимость социальной готовности указывается в исследованиях Е. Е. Кравцовой, Г. А. Цукерман, К. Н. Поливановой [5; 6; 10]. Личностная зрелость проявляется прежде всего в наличии школьной мотивации, желании занять позицию ученика. Чтобы ребенок успешно учился, он должен стремиться к новой школьной жизни, к «серьезным» занятиям, «ответственным» поручениям. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника, а также отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Стремление ребенка занять новое социальное положение ведет к формированию его внутренней позиции.

В работах Е. Е. Кравцовой развитие социальных действий понимается как

Нередко на фоне достаточного интеллектуального развития у детей проявляется неумение вступать во взаимодействие с окружающими.

главное условие успешного обучения [6]. Особенность социализации в дошкольном возрасте — существенное усложнение и расширение социализирующих влияний, реализуемых как в отношениях со взрослыми, общении с ними, так и через активные игровые контакты со сверстниками.

Если в младшем возрасте присутствует интерес к взрослому как к партнеру по игре, то в старшем дошкольном возрасте он сменяется интересом к нему как источнику знаний и представлений о мире, а затем как к носителю индивидуальных качеств [3]. Опыт взаимодействия со взрослыми способствует формированию у ребенка различных качеств, в том числе произвольности, являющейся одним из признаков школьной зрелости и рассматривающейся как один из непосредственных результатов социализации.

Общаясь со сверстниками, старший дошкольник имеет возможность решать различные коммуникативные задачи, учиться выстраивать отношения с окружающими по определенным правилам. Особо значимым является то, что через общение со сверстниками у ребенка может сформироваться адекватное представление о себе и своих возможностях, развивается самооценка, формируются определенные личностные качества. Находясь в среде сверстников, ребенок становится членом детского сообщества, занимает в нем свою нишу, свое положение. Ребенку приходится активно включаться в решение различных социально важных задач. Детский коллектив обеспечивает разнообразные формы общения, обуславливает возможности развития индивида как личности [4, с. 146].

Ребенок, не посещающий дошкольное образовательное учреждение, на пороге школы зачастую оказывается беспомощ-

ным в коллективе одноклассников, затрудняется в организации контактов, определении своего места в классе, принятии новой социальной роли — школьника [2].

Изучение готовности рассматривается как возможность спрогнозировать результативность, проявление особенностей ребенка в следующем возрастном периоде — младшем школьном возрасте. Чтобы обучающиеся были способны к достижению обобщенного результата освоения основной программы начального общего образования, представленного в личностных характеристиках выпускника, так называемом «портрете выпускника начальной школы» (ФГОС НОО), важно еще на этапе дошкольного детства закладывать все необходимые качества, обеспечивающие становление самостоятельной творческой личности, направленной на решение реальных жизненных задач. В числе этих личностных характеристик, обозначенных ФГОС ДО, можно назвать следующие:

- ✓ любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- ✓ владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- ✓ любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- ✓ уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- ✓ готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- ✓ доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- ✓ выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [9].

В свете новых требований актуальной задачей подготовки детей к школе является формирование у них особых психических функций, определяющих базу универсальных учебных действий.

Через общение со сверстниками у ребенка может сформироваться адекватное представление о себе и своих возможностях, развивается самооценка, формируются определенные личностные качества.

Сегодня с уверенностью можно сказать, что готовность к обучению — это не только и не столько итог дошкольного развития, сколько исходный уровень развития младшего школьника. Такое понимание сущности психологической готовности к обучению диктует особые требования к ее диагностике и формированию. Основные преобразования в психике младшего школьника происходят в структуре ведущей деятельности этого периода — учебной. Поэтому готовность к обучению целесообразно рассматривать как сформированность предпосылок к овладению учебной деятельностью.

В основе ФГОС НОО заложен системно-деятельностный подход к организации детей. Это позволяет рассматривать структуру готовности по аналогии со структурой учебной деятельности в единстве *мотивационного, операционного и регулирующего* компонентов.

Важной задачей успешного обучения, определяемой стандартом, является сформированность *мотивационной* готовности. В системе изучения готовности это предполагает выявление причин, побуждающих ребенка к учению. Мотивы учения дошкольника могут варьироваться от очевидного нежелания учиться или ориентации на внешнюю атрибутику школьной жизни (красивая школа, звонок и т. п.) до осознанного стремления занять новую социальную позицию (стать школьником) и интереса к новым знаниям. Познавательным мотивам еще только предстоит сформироваться в совместной с учителем учебной деятельности.

Существенная перестройка внутренней позиции детей при переходе от дошкольного возраста к школьному отражается на структуре мотивационной сферы. Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет положительное отношение к школьно-учебной дея-

тельности в целом, особенно к тем ее сторонам, которые непосредственно связаны с учением.

С целью изучения мотивационного компонента готовности к школе можно использовать тест «Персонализация мотивов»

М. Р. Гинзбурга [7, с. 23], который выявляет наиболее значимые мотивы для обучения ребенка в школе:

- ✓ учебно-познавательный (познавательная потребность);
- ✓ социальный (понимание общественной необходимости учения);
- ✓ позиционный (стремление занять новое положение в отношениях с окружающими);
- ✓ внешний по отношению к учебной деятельности (подчинение требованиям взрослых, приобретение формы и школьных принадлежностей и т. п.);
- ✓ игровой;
- ✓ получение высокой отметки.

В данной методике диагностический результат оценивается по пятибалльной шкале (от отрицательных мотивов учения до уровня развернутой системы мотивов, в которой присутствуют элементы познавательных мотивов). При этом при определении мотивационной готовности к обучению могут учитываться выявленные в результате наблюдения за детьми проявления общей любознательности, познавательной активности. В ситуации интеллектуального затруднения важным показателем является желание ребенка узнать что-то новое, решить задачу, понять что-либо, что свидетельствует об ориентации ребенка на достижение успеха, в отличие от боязни ошибиться.

Наиболее благоприятная ситуация складывается тогда, когда приоритетным становится учебно-познавательный мотив. Менее благоприятный прогноз успешности обучения наблюдается при недостаточной развитости мотивов, связанных с

Готовность к обучению целесообразно рассматривать как сформированность предпосылок к овладению учебной деятельностью.

содержанием учения и его общественной необходимостью или при высокой развитости игрового мотива, в результате чего для ребенка основным содержанием школьной жизни становятся не уроки, а коллективные игры, игры на уроке, стремление уйти домой.

При изучении готовности основой выступает *операционный* компонент, проявляющийся в показателях возможностей ребенка принимать и удерживать учебную задачу и владения системой познавательных средств, позволяющих решить эту задачу. Диагностический инструментарий на данном этапе представлен методикой «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, где определяются умения точно выполнять действия, предлагаемые в устной форме, и методикой «Палочки и черточки», предполагающей написание палочек и черточек в определенной последовательности на листе в линейку в течение 15 минут. Индивидуальные различия могут варьироваться от неумения ребенка принять учебную задачу в полном объеме и сохранить до конца выполнения задания без дополнительной помощи взрослого, неумения найти и исправить ошибки до полного принятия и удержания учебной задачи. При этом значительные различия видны в области развития познавательных средств.

Нижняя граница нормы возрастного развития характеризуется преобладанием произвольных форм внимания и восприятия; несформированностью действий анализа, сравнения, классификации даже при опоре на восприятие; несовершенными способами запоминания и ограниченным запасом представлений памяти. Дети с *высоким уровнем* развития познавательных средств демонстрируют устойчивое произвольное внимание, при этом восприятие становится деятельностью, то есть регулируется сознательной целью; обладают доста-

точно широким запасом представлений памяти; сознательно понимают установку «запомнить», а само запоминание становится смысловым; могут выделять без опоры на восприятие признаки, анализировать их, сравнивать, выделять существенный признак и делать несложные обобщения.

*Регулирующий* компонент, предполагающий способность ребенка подчиняться осознанной цели, системе учебных требований, представляет несомненную важность в обучении. Результаты его развития определяются с помощью диагностической методики «Образец и правило», заключающейся в выполнении работы в соответствии с зрительно воспринимаемым образцом. Здесь определяются умения детей подчинять свои действия определенному правилу, обобщению, определяющему способ действия, ориентироваться на заданную систему требований. С этой же целью можно использовать методику «Шифровка», где детям предлагается самостоятельно написать шифр внутри фигур, ориентируясь при этом на первые пять с указанием соответствия фигуры и шифра внутри нее. На выполнение такого задания ребенку дается одна минута. Результаты выполнения методики позволяют установить уровень (высокий, средний, низкий) развития регулирующего компонента школьной готовности.

Интервал индивидуальных отличий в данной сфере варьируется от преобладания импульсивного поведения, произвольных видов деятельности, неумения подчиняться заданным правилам, в том числе ролевым (быть школьником), до произвольной деятельности и поведения на основе осознания целей деятельности и сознательного принятия роли.

Таким образом, индивидуальные различия детей, поступающих в школу, в пределах нормы могут быть достаточно существенными. Эти различия затрагивают все сферы детской личности и проявляются во всех компонентах психоло-

Индивидуальные различия детей, поступающих в школу, в пределах нормы могут быть достаточно существенными.

гической готовности к обучению. Комбинаций разных показателей готовности может быть бесконечно много, так как нет и не может быть двух абсолютно одинаково готовых к школе детей.

Выделенные уровни готовности позволяют определить исходные возможности ребенка и спланировать направление его индивидуального продвижения в подготовке к обучению в школе.

К концу дошкольного детства у ребенка должны быть сформированы:

✓ положительная самооценка, соответствующий возрастным возможностям образ «я»;

✓ начальная ориентация в общечеловеческих ценностях (добра, красоты, истины);

✓ эмоционально-оценочное отношение к миру;

✓ умение выражать собственное мнение, позицию;

✓ навыки саморегуляции, самоконтроля поведения, действий и поступков (представление об их последствиях для окружающих);

✓ интерес к социуму (семье, сверстникам, взрослым, людям в стране, мире) и культуре;

✓ правила культуры общения и поведения со сверстниками и взрослыми, адекватное проявление сочувствия, сопереживания, эмоциональной отзывчивости;

✓ навыки организации и участия в совместной деятельности, сотрудничества.

Все это позволит каждому ребенку успешно адаптироваться к школе.

Выделенные уровни готовности позволяют определить исходные возможности ребенка и спланировать направление его индивидуального продвижения в подготовке к обучению в школе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович, Л. И.* Личность формируется в дошкольном детстве / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 2008.
2. *Гуцу, Е. Г.* Индивидуальные варианты психологической готовности шестилетних детей к обучению в школе / Е. Г. Гуцу // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 11—14.
3. *Дубровина, И. В.* Готовность к школе / И. В. Дубровина. — М. : Наука, 1995.
4. *Захарова, Т. Н.* Формирование социальной готовности к школе как одно из ведущих направлений дошкольной подготовки детей / Т. Н. Захарова // Образование старших дошкольников в преемственности с начальной школой как стратегическое направление развития образования России : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 4—5 июня 2008 г., Москва / сост. Н. А. Песняева. — М. : АПК и ППРО, 2008. — С. 144—148.
5. *Кравцова, Е. Е.* Психологические основы стандартов дошкольного образования / Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов // Дошкольное воспитание. — 2013. — № 6. — С. 6—17.
6. *Кравцова, Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение, 2007.
7. Особенности развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : Педагогика, 2008.
8. *Рунова, Т. А.* Обеспечение преемственности ДОУ и школы как обязательное условие успешной адаптации ребенка / Т. А. Рунова // Современное содержание дошкольного образования: вариативность — инициатива — устойчивое развитие : материалы межрегиональной научно-практической конференции, 23 сентября 2009 г. — Ч. II. — Н. Новгород : Растр-НН, 2010.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М. : Просвещение, 2010.
10. *Цукерман, Г. А.* Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, Н. К. Поливанова. — М. : Знание, 2008.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Т. Г. ХАНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного  
и начального образования НГПУ им. К. Минина  
*tanyaha10@mail.ru*

Статья посвящена актуализации и разносторонней трактовке феномена детской игры в современном дошкольном образовании. Автором предпринята попытка рассмотреть сущность детской игровой деятельности, выделить основные трудности и ошибки педагогов в развитии игры дошкольников. Особое внимание уделено анализу педагогических условий развития и психолого-педагогического сопровождения игры в дошкольном возрасте.

The article focuses on updating and comprehensive treatment of the phenomenon of children's play in modern preschool education. The paper attempts to examine the essence of children's activities, to outline the main teachers' difficulties and mistakes of game organization in the development of preschoolers. Particular attention is paid to the analysis of pedagogical conditions of development and psycho-pedagogical support of the game at the preschool age.

**Ключевые слова:** *игровая деятельность, воображаемая ситуация, предметно-игровая среда, психолого-педагогическое сопровождение*

**Key words:** *game activity, an imaginary situation, subject-game environment, psychological and educational support*

**И**сследование феномена детской игры по-прежнему остается в центре внимания ученых, практиков и специалистов дошкольного образования. Вопрос о значении игры как ведущей деятельности детей дошкольного возраста не вызывает сомнений. Игра — это главная деятельность дошкольника и эффективный метод обучения и воспитания детей. Игру трудно переоценить, настолько многообразно и значительно ее влияние на развитие всех сторон личности ребенка. Стало аксиомой утверждение ученых о том, что игра — незаменимое средство развития и воспитания личности дошкольника, его самостоятельности, творческой активности и инициативности.

Однако, как показывает опыт, в практике семейного и общественного дошкольного образования наблюдается недооценка роли игры в развитии личности дошкольника. Игру преимущественно рассматривают как одну из эффективных форм реализации образовательного материала, как образовательную технологию. Вытеснение игры занятиями и другим образовательным содержанием, подмена самостоятельной игровой деятельности игровыми методами и приемами обучения, дефицит времени в режиме дня для самостоятельной творческой деятельности, отсутствие или эпизодичность межвозрастного игрового взаимодействия и, наконец, неумение педагогов и родите-

лей создать необходимые условия и организовать игру — все эти и многие другие причины привели к тому, что игра в детском саду со всеми ее характерными и существенными особенностями встречается сегодня довольно редко. Наблюдается тенденция к неуклонному снижению уровня развития у детей игровых умений и навыков. Дети играют мало, их игры находятся на крайне низком уровне и не соответствуют возрастным нормативам. Одной из причин этого является недостаточный уровень компетентности педагогов в вопросах развития детской игры.

Детские психологи отмечают, что подмена игры как самостоятельной самоценной деятельности игровыми формами обучения зачастую приводит к печальным последствиям, среди которых невозможность самоорганизации детей, зависимость от взрослого, дефицит воображения и внутреннего плана, недоразвитие воли и произвольности, коммуникативные трудности и др. [1].

Между тем в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивается необходимость поддержки инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности и прежде всего — игровой. ФГОС нацеливает на развитие у педагогов способности оказывать недирективную помощь детям, поддержку спонтанной игры, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства. Результаты дошкольного образования, сформулированные в стандарте как целевые ориентиры, предполагают развитие у дошкольников воображения, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; владение «разными формами и видами игры, различение условной и реальной ситуации», умение подчиняться разным правилам и социальным нормам [4]. Необходимо подчеркнуть, что психолого-педагогическая поддержка игры является ключевым направлением современного дошкольного образования, так как

в значительной мере способствует первоначальному становлению личности.

Убедившись в самоценности и незаменимости игры как средства развития личности, перейдем к рассмотрению вопроса о сущности детской игры, ее специфических особенностях. Необходимо выяснить, какая именно детская деятельность может называться игрой в полном смысле этого слова.

Термин «детская игра» имеет ряд смысловых оттенков. Во-первых, этим термином принято обозначать любую самостоятельную детскую деятельность, свободную от регламентации взрослого. Это понимание сущности игры в широком значении. В этом смысле игрой можно назвать и действия ребенка с мячиком, и манипуляции с песком и песочными игрушками, и собирание пирамидки или мозаики, и катание машинки с имитацией рева мотора. О подобных действиях детей принято говорить: «ребенок играет». Однако существует трактовка понятия «детская игра» в более узком, специфическом значении. Известный детский психолог Е. О. Смирнова определяет игру как «свободную активность, лишённую принуждения и контроля со стороны взрослых» [1, с. 9]. Игра всегда предполагает нечто неожиданное, спонтанное в процессе реализации творческого замысла, свободу, автономию от регламентированных указаний взрослого. В этом смысле далеко не каждая, на первый взгляд, игровая деятельность ребенка может быть названа игрой. По определению Е. О. Смирновой, *главным признаком*, присущим только настоящей сюжетно-ролевой игре, является расхождение между реальной и воображаемой ситуацией. Дошкольник, находясь в воображаемой ситуации, летит в самолете, управляет штурвалом, но в то же время осознает, что самолет — это стул, а штурвал — круглая крышка от коробки. Имен-

Игра всегда предполагает нечто неожиданное, спонтанное в процессе реализации творческого замысла, свободу, автономию от регламентированных указаний взрослого.



но в таком понимании игра нечасто встречается в практике детских садов.

Интересно отметить, что сами педагоги осознают сложность организации этой специфически детской деятельности. В проведенном нами анкетировании педагогов нижегородских дошкольных образовательных организаций было выявлено, что большинство респондентов испытывают трудности в организации игровой деятельности детей, создании адекватной предметно-игровой среды, затрудняются в вопросах планирования и оценки уровня развития детской игры. Анализ педагогической практики показывает, что существует противоречие между пониманием педагогами ведущей роли игры в развитии личности дошкольника и доминированием в образовательном процессе учебно-познавательной деятельности детей. Педагоги недостаточно глубоко осознают специфику современной дошкольной субкультуры и стремятся организовать регламентированную, четко обозначенную в нормативных документах предметно-игровую среду, что зачастую противоречит игровым интересам детей. Прямое руководство детской игрой по аналогии с организацией занятий, разыгрывание запланированных взрослым сюжетов приводит к тому, что игра теряет свою самоценность, самостоятельность, активность и превращается в дидактическое средство.

Рассмотрим условия, необходимые для развития детской игровой деятельности.

Игровым навыкам, как и любым другим навыкам и умениям, детей надо обучать, передавать накопленный опыт от старших к младшим в условиях партнерского взаимодействия.

Прежде всего нужно выделить достаточное время для свободной творческой игры в режиме дня. Ученые утверждают, что для своего полноценного развития ребенок должен играть в целом не менее трех часов в день. На наш взгляд, наиболее оптимальным режимным отрезком для организации сюжетно-ролевой игры является прогулка. В большинстве случаев продолжительность прогулки четко выдерживается, свободная самостоятельная деятельность детей

входит в структуру прогулки как один из необходимых компонентов. Педагогу нужно лишь обеспечить игровую среду, адекватную возрасту детей и уровню развития игровой деятельности, подобрать игровые материалы, маркеры роли, предметы-заместители. В практике дошкольного образования накоплено немало рекомендаций по оборудованию предметно-игровой среды разных возрастных групп, которыми можно воспользоваться.

Другим важнейшим условием развития игровой деятельности является специальное обучение детей. Наблюдения показывают, что детская игра сама по себе, без прямого участия взрослых или старших детей, не возникает. Дело в том, что дошкольники не способны самостоятельно изобрести воображаемую ситуацию и овладеть ролевыми способами. Игровым навыкам, как и любым другим навыкам и умениям, детей надо обучать, передавать накопленный опыт от старших к младшим в условиях партнерского взаимодействия. Как показывает практика, эту функцию наиболее успешно реализуют старшие дети, вовлекающие в свои игры малышей. Таким образом, в рамках ролевого взаимодействия незаметно и ненавязчиво происходит передача способов постановки и решения игровых задач. Совместные разновозрастные игровые объединения детей, осуществляемые, например, на прогулке, могут стать незаменимым методом обучения детей игровым действиям.

Обучение детей игровым умениям — важная задача педагога, но это обучение должно происходить косвенно и незаметно для малыша, в процессе совместного со взрослым решения игровых задач. Функции взрослого в развитии детской игры сводятся к следующим:

✓ создание и обогащение адекватного возрасту и уровню игровой деятельности детей предметно-игрового пространства;

✓ стимулирование развития творческой инициативы детей в игре путем постановки проблемных вопросов и создания проблемных ситуаций;

✓ поддержка игровой инициативы, игрового общения и взаимодействия детей;

✓ передача детям игрового опыта в недирективной косвенной форме в ситуации совместной со взрослым игры.

Итак, роль взрослого заключается прежде всего в приобщении дошкольников к игре, создании педагогических условий для ее развития. Только в этом случае будет соблюдаться важнейшее право ребенка — право на игру.

Не менее важным условием развития игровой деятельности детей является уважительное, недирективное отношение взрослых к детской игре. Ученые предлагают вместо термина «руководство игрой» использовать термин «сопровождение игры», подчеркивающий косвенный, ненавязчивый характер педагогического воздействия. Надо четко понимать, что игра — сугубо личностная, интимная деятельность детей, не терпит открытого вмешательства и даже пристального наблюдения со стороны. Почувствовав, что за игрой ведется наблюдение, протоколирование, играющие дошкольники стремятся либо спрятаться, отгородиться от взрослых, либо прекращают игру. Серьезную ошибку совершают педагоги, самостоятельно определяющие тему и сюжет детской игры, распределяющие роли или назначая себя на главную роль. Такую деятельность нельзя назвать творческой игрой, это скорее дидактическая (обучающая) игра, оправданная лишь в раннем и младшем дошкольном возрасте. Следует подчеркнуть, что тему, сюжет, набор ролей, их распределение, игровую обстановку придумывают сами дети в соответствии со своим индивидуальным или коллективным замыслом и творческими способностями. Поэтому расположение игрового материала в группе по темам (магазин, больница, парикмахерская и др.) допустимо лишь в младшем возрасте. Дети 5—7 лет способны и стремятся самостоятельно подбирать игровое пространство и партнеров по игре.

В исследованиях ученых О. В. Дыбиной, Н. Ф. Комаровой, А. Д. Саар, Д. Б. Эль-

кониной [2; 3; 5; 6] и др. доказано, что успешное развитие детской игры невозможно без обогащения детей представлениями об окружающем: природном и предметном мире, жизни и труде взрослых, их взаимодействии и отношениях, событиях и явлениях общественной жизни. Полученные детьми впечатления об окружающем станут той канвой, на которой будет разворачиваться игровой сюжет. Этот вопрос неоднократно изучался в отечественной психологии и педагогике.

Наконец, для развития детской игровой деятельности необходимо, чтобы к этой работе были привлечены родители как участники образовательных отношений. Вектор реализации социального партнерства, как подчеркивается в ФГОС ДО, направлен не только на психолого-педагогическую поддержку родителей, но и на их активное вовлечение в образовательный процесс дошкольной организации. Основная трудность состоит в том, что подавляющее большинство родителей рассматривают детскую игру как отдых или забаву, не понимая ее развивающего значения. Поэтому необходимо познакомить родителей со спецификой детской игры, ее огромным воспитательно-образовательным потенциалом. С этой целью могут быть использованы как широко известные, так и нетрадиционные формы и методы интерактивного взаимодействия с родителями. Опыт показывает, что наиболее интересно и познавательно для родителей проходят:

✓ совместные просмотры и анализ видеозаписей детских игр;

✓ анализ педагогических ситуаций, связанных с выбором оптимальной тактики дальнейшего развития игры;

✓ обсуждение видеолекций известных ученых, специалистов в вопросах развития игровой деятельности;

✓ моделирование родителями игровых ситуаций;

Надо четко понимать, что игра — сугубо личностная, интимная деятельность детей, не терпит открытого вмешательства и даже пристального наблюдения со стороны.

✓ изучение буклетов, памяток, правил организации игрового взаимодействия взрослых с детьми, оборудования детского игрового уголка дома;

✓ творческие домашние задания родителям, например, разработка вместе с детьми проектов на тему «Профессия моей мамы (моего папы)» и др.

Таким образом, правильное понимание сущности детской игры, ее огромного развивающего потенциала, комплексная реализация перечисленных условий и бережное отношение к детской игре будут способствовать развитию этой специфической детской деятельности и развитию личности дошкольника в целом.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Абдулаева, Е. А.* Рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» / Е. А. Абдулаева, Е. О. Смирнова // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС / ред., сост. : И. А. Бурлакова, Г. В. Дон, Т. Л. Кузьмишина. — М. : МГППУ, 2014. — С. 9—20.
2. *Дыбина, О. В.* Игра — путь к познанию предметного мира / О. В. Дыбина // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4. — С. 14—28.
3. *Комарова, Н. Ф.* Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду / Н. Ф. Комарова. — М. : Скрипторий 2003, 2010. — 157 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html).
5. *Саар, А. Д.* Роль знаний в играх детей / А. Д. Саар // Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте : материалы международной научно-практической конференции (11—14 апреля 1995 г.). — Ч. 1. — М. : Прометей, 1995. — С. 64—65.
6. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин // URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM>.



## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДВИГАТЕЛЬНО- ЭКСПРЕССИВНОГО РАЗВИТИЯ

**Е. В. ВЕРБОВСКАЯ,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории  
и методики дошкольного образования НИРО  
[verb70@mail.ru](mailto:verb70@mail.ru)

Статья посвящена роли художественного слова в психомоторном развитии детей дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделено технологии двигательного-экспрессивного развития, целью которой является развитие психомоторных способностей детей дошкольного возраста средствами выразительных (экспрессивных) движений. Автором статьи предложен механизм психофизического функционального единства развития

ребенка, где двигательно-экспрессивное развитие обеспечивает формирование функциональных, операциональных, мотивационных структур психической деятельности ребенка как основных показателей психологической зрелости ребенка дошкольного возраста.

This article is dedicated to the function of fiction in psychomotor development of preschool children. In the article the program of expressive movement development is emphasized, the aim of this program is psychomotor development of preschool children by means of expressive movements. The author suggests the mechanism of children's psychophysical functional development, in which expressive movement development forms functional, operational and motivational structures of children's mental activity as the main marks of preschool children's psychological maturity.

**Ключевые слова:** *психомоторное развитие, ребенок, дошкольный возраст, художественное слово, педагогические технологии, двигательно-экспрессивное развитие*

**Key words:** *psychomotor development, child, preschool age, fiction, pedagogic methods, expressive movement development*

С 1 января 2014 года вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который можно охарактеризовать как стандарт индивидуального развития ребенка в образовательной деятельности, психолого-педагогических условиях, способствующих своевременному и полноценному развитию всех сторон личности ребенка. «Одним из условий, необходимым для создания социальной ситуации развития детей, является построение вариативного развивающего образования, ориентированного на уровень развития ребенка, проявляющийся в совместной деятельности со взрослым» [5, п. 3.2.5].

Современные требования, предъявляемые государством к качеству воспитательно-образовательной работы в ДОО, предполагают, что педагогу необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий, а также владеть необходимыми педагогическими технологиями.

Обычно педагогическая технология определяется как научно-обоснованная и апробированная на практике упорядоченная совокупность действий, обеспечивающих прогнозируемый и диагностируемый

результат в изменяющихся условиях образовательного процесса [3].

Сегодня педагогические технологии активно разрабатываются и внедряются в образовательный процесс ДОО, например, технология двигательно-экспрессивного развития детей, разработанная доцентом кафедры теории и методики дошкольного образования НИРО Е. В. Вербовской. Технология двигательно-экспрессивного развития — это комплекс телесно ориентированных образных занятий, заданий, игр, направленных на развитие всех сторон личности ребенка. На занятиях взаимодействие между детьми строится на основе двигательной экспрессии, мимики, пантомимы, вокальной мимики [1].

Цель данной технологии — развитие психомоторных способностей ребенка средствами выразительных (экспрессивных) движений.

По мнению В. П. Озерова, «психомоторные способности — это ядро двигательных способностей, связанных с произвольным отражением двигательной деятельности за счет тонкой дифференцированной чувствительности адекватных двигательных представлений, воображения, памяти; обеспечивающие эффективное управление движениями и двигательны-

ми действиями на основе точного самоконтроля и саморегуляции» [4].

Любое движение здесь выражает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональным содержанием, тем самым объединяется деятельность психических функций: движения, эмоций, мышления, воображения, а с помощью художественного слова подключается еще и *внимание* детей к этим процессам. Таким образом, упражнения используют механизм психофизического функционального единства.

Представленная технология позволяет говорить о ребенке как о единой целостной системе, развитие которой идет одновременно в разных направлениях, охватывая все сферы личности: двигательную, эмоционально-волевою, психическую, социальную, интеллектуальную, речевую. Ведь для того чтобы управлять своими эмоциями, чувствами, движениями, нужно держать их в своем сознании. Этому процессу можно помочь, создавая условия для тренировки деятельности растущих и созревающих психических функций ребенка на двигательном уровне.

На занятиях двигательно-экспрессивного развития дети обучаются азбуке выражения эмоций — выразительным движениям.

Движение и речь (совместно с органами чувств) выступают важнейшими среди ряда других факторов, обеспечивающих овладение ребенком предметным миром.

«Выразительное движение не только выражает уже сформированное переживание, но и само, включаясь, формирует его; так же как, формулируя свою мысль,

мы тем самым формируем ее, мы формируем наше чувство, выражая его», — писал С. Л. Рубинштейн [6].

На занятиях по двигательно-экспрессивному развитию с детьми дошкольного возраста наибольший эффект достигается при организации работы, в ходе которой используется художественное слово.

Телесно-двигательное и когнитивное развитие можно рассматривать как целостную психомоторную систему.

Когнитивное развитие непосредственно связано с речевым, поэтому на занятиях по двигательно-экспрессивному развитию огромное внимание уделяется формированию углубленного восприятия по внешней инструкции как этапа произвольной саморегуляции, когда с детьми организуются игровые ситуации, в которых по инструкции педагога ребенок создает ритмичный, эмоциональный, двигательный образ, который необходимо еще сопровождать речевым комментарием ребенка, например «Спаси друга», «Волшебная дорожка», «Волшебное зеркало», «Лес», «Море».

Многие исследователи (Л. С. Выготский, М. М. Кольцова, А. Р. Лурия) отмечают тесную взаимосвязь двигательной и речевой сфер. Именно через движение и слово ребенок познает окружающий мир, взаимодействует с ним, выражает свое отношение к нему, развивает и совершенствует себя. Движение и речь (совместно с органами чувств) выступают важнейшими среди ряда других факторов, обеспечивающих овладение ребенком предметным миром.

Движения, моторные действия и речь как средство общения дают возможность осуществить различные виды деятельности и вместе с тем могут выступать в качестве самостоятельной психомоторной или речевой деятельности. Взаимобусловленность двигательной и речевой функциональных систем в их становлении в дошкольном онтогенезе и активное взаимодействие в последующие возрастные периоды носят сложный опосредованный характер. Внешнее оформление высказывания, то есть произносительная сторона речи (звукопроизношение), обеспечивается четко координированными движениями органов периферического отдела речевого аппарата. Это предполагает нормальное строение, определенный уровень сформированности и функционирования центрального и периферического отделов речевого аппарата ребенка для выполнения органами речи тонких

дифференцированных движений на этапе овладения произносительными навыками в процессе становления у него артикуляционной базы родного языка.

На роль слова в осуществлении произвольных движений указывают многие авторы (М. М. Кольцова, Л. С. Выготский). Так, Л. С. Выготский отмечал, что высшие формы регуляции движений рождаются в социальном общении людей. Индивидуальное развитие произвольных движений, по его мнению, начинается с того, что ребенок научается подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям взрослых, а затем слово становится для ребенка средством организации собственного двигательного поведения — сначала с помощью громкой речи, а потом внутренней [2]. Использование в технологии двигательного экспрессивного развития различных словесных методов, художественного слова, способствует достижению более точных результатов.

Например, *рассказ* — это яркое эмоциональное изложение конкретных фактов, с которыми дети могут столкнуться на занятии, *объяснение* — в процессе объяснения происходит обучение детей способу движения или действия. Педагог объясняет и показывает одновременно. Объяснение необходимо еще и для того, чтобы ребенок понял суть движения, почувствовал его изнутри, а с помощью показа педагог ускоряет понимание ребенка. *Разъяснение* как метод постоянно используется в работе с детьми. Это связано с тем, что дети имеют небольшой жизненный опыт и не всегда знают, как в какой ситуации можно поступать. *Беседа* — это метод, связанный с диалогом. Диалог можно вести с одним ребенком или несколькими. Беседа предполагает подбор материала, который знаком и близок детям конкретной возрастной группы.

На важность приобщения детей к красоте родного слова, развития культуры речи указывали педагоги, психологи, лингвисты (К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, Л. С. Выготский, С. Л. Ру-

бинштейн, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович, Л. И. Айдарова).

Художественное слово открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Оно развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, показывает прекрасные образцы

Результаты исследований показывают, что уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук.

русского литературного языка. В старшем дошкольном возрасте дети способны понимать идею, содержание и выразительные средства языка, осознавать значение слов и словосочетаний. Все последующее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на фундамент, заложенный в дошкольном детстве.

Речь является важнейшим средством овладения знаниями, предпосылкой к обучению и развитию ребенка, а также непременным условием и компонентом любой деятельности — теоретической и практической, коллективной и индивидуальной.

Такие педагоги, как И. В. Ганичева, Н. Ф. Круплова, О. И. Крупенчук, Т. А. Ткаченко, пришли к выводу, что формирование устной речи ребенка начинается тогда, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Результаты исследований показывают, что уровень развития речи у детей всегда находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков [7].

В связи с тем что кинестетический контроль становится более устойчивым лишь к семи годам, необходимо уже с трех лет развивать тактильно-кинестетическую основу движения: чувствительность ладоней, «мышечных» ощущений кисти и пальцев, а также оптимизировать кинестетический фактор речи (артикуляцию).

В процессе технологии двигательного-экспрессивного развития предлагаются следующие образные задания: «Умные руки», «Мячик», «Футбол», «Что умеет наше лицо», что позволит детям сначала сформировать осознанное внимание к движению отдельных частей тела (кисти, пальцы, мимика), затем — к движению тела целиком, а в дальнейшем — осуществлять мышечный контроль разных частей тела.

Впоследствии над чувственным образом тела выстраивается более сложное представление ребенка о себе, происходит его самоидентификация. На этом этапе можно выходить на уровень формирования произвольной регуляции движений посредством развития телесной идентификации. Дети выполняют образные, творческие задания: «Росток», «Любимая игрушка», «Танцующая игрушка», «Листопад» и т. д., где метод подражания сменяется методом осознанного выполнения движений, сопровождаемых четкой, доступной инструкцией. Отсюда можно сделать вывод, что возрастающее взаимодействие тактильно-кинестетического и зрительного каналов, созревание многих психологических факторов, участвующих в организации произвольных движений и действий, растущее чувство «я могу» к шести годам выводят ребенка на уровень осознанного владения своим телом.

Так как ребенок на этом этапе учится понимать «язык» чувств, то на занятиях необходимо развивать эмоционально-эффективную сферу, где дети учатся не только распознавать эмоции (радость, удивление, грусть и т. д.), но и понимать желания другого, причины изменения настроения и т. д. Детям предлагаются игры и задания с использованием пиктограмм с разными эмоциональными состояниями (интерес, испуг, радость и т. д.), где дети сначала изображают их, а затем под руководством педагога создают ситуации общения (этюды), учатся их адекватно использовать («Обезьянка в зоопарке», «Котенок заблудился», «Холодно в лесу»).

Таким образом, применение художественного слова не только способствует развитию речи детей, обогащению словаря, но и стимулирует психомоторное развитие дошкольников, включаясь в систему единства двигательного, познавательного, речевого и эмоционального компонентов, оказывает большое влияние на эмоциональную сферу ребенка, при этом выполняя коммуникативную, регулятивную функции, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, способствует формированию внутреннего мира ребенка, утверждению в нем чувства социальной значимости, потребности к саморазвитию.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Вербовская, Е. В.* Психомоторное и эмоциональное развитие шестилетнего ребенка средствами выразительных экспрессивных движений / Е. В. Вербовская, Ю. А. Лебедев, Л. В. Филиппова. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2009.
2. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 2006.
3. Дошкольное образование : словарь терминов / сост. : Н. А. Виноградова [и др.]. — М. : Айрис-пресс, 2005.
4. *Озеров, В. П.* Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. — Дубна : Феникс, 2002.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002.
7. *Ткаченко, Т. А.* Физкультминутки для развития пальцевой моторики у дошкольников с нарушением речи / Т. А. Ткаченко. — М. : ГНОМ и Д, 2004.



# Слово докторанту и аспиранту



## МЕСТО КЛАССИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИНТЕРЕСАХ ШКОЛЬНИКА

С. В. ТИХОНОВА,  
докторант МПГУ,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО  
[kafslov@niro.nnov.ru](mailto:kafslov@niro.nnov.ru)

В статье анализируются результаты социологического исследования, касающегося динамики развития читателя-школьника в Нижегородской области. Представлен объективный портрет читателя, проанализированы характерные особенности возрастного восприятия, читательские предпочтения, выявлено соотношение классической и современной литературы в чтении школьников. Наряду с этим сформулированы проблемы, тормозящие литературное развитие школьника, и намечены пути их преодоления.

The article presents the results of a sociological study on the dynamics of the reader — the schoolboy in the Nizhny Novgorod region. Presented an objective portrait of the reader, analyzed the characteristics of age perception, reading preferences, revealed the ratio of reading classical and contemporary literature. Along with these problems hindering formulated literary development of schoolchildren and ways to overcome them.

**Ключевые слова:** классическая, современная, «паралитература», художественные интересы, мироощущение, возрастные особенности восприятия

**Key words:** classical, modern, «paraliteratura», artistic interests, attitude, age-specific peculiarities of perception

Современные социологические исследования (В. П. Чудинова, Н. А. Зоркая, Б. В. Дубин, В. Я. Аскарова и др.) констатируют, что преобладающая часть современных школьников читает, но в «последние годы произошло ухудшение целого ряда характеристик чтения детей и подростков, снижение их уровня грамотности» [8, с. 202]. Среди негативных тенденций исследователи отмечают

снижение интереса к классике, несмотря на то что на этой литературе воспитывались многие поколения читателей [там же, с. 203].

Главной причиной изменения модели и приоритетов чтения школьников исследователи называют расширение информационной и медиасреды, влияющих на подрастающее поколение. Во-первых, это влияние телевидения, которое коренным



## Слово докторанту и аспиранту

образом меняет восприятие книги и информации в целом: восприятие становится более поверхностным и фрагментарным, «мозаичным», «клиповым», поэтому учащемуся все труднее концентрировать внимание на многостраничном тексте повестей и романов. В связи с этим меняется мотивация чтения и репертуар читательских предпочтений: «...под влиянием телевидения и видеопросмотров усиливается интерес к темам и жанрам, которые широко представлены на телеэкране и в видеопрокате — детективам, триллерам, фэнтези, ужасам, кинороманам», предпочтение в чтении отдается печатной продукции с «широко представленным видеорядом». По мнению исследователей, этим объясняется популярность гляцевых иллюстрированных журналов и комиксов [8, с. 203—204].

Во-вторых, взаимодействие с компьютером и интернетом формирует у современного ученика новые знания и коммуникативные навыки, изменяющие характеристики чтения в целом. Чтение становится более функциональным и утилитарным. «Деловое» чтение стало преобладать над свободным чтением: «“Модель чтения” учащегося все больше становится похожа на “модель чтения” взрослого человека: часть книг они читают для учебы, часть — для отдыха и развлечения» [8, с. 207]. Чтение перестает быть трудом

Чтение перестает быть трудом и творчеством, оно становится одним из средств массовой коммуникации или средством развлечения.

и творчеством, оно становится одним из средств массовой коммуникации или средством развлечения, и в связи с этим резко снижается

качество чтения и уровень читательской культуры школьников.

Тенденции, характерные для чтения современных школьников, выявленные российским исследованием, подтверждает локальное социологическое исследование «Чтение московских подростков в реальной и электронной среде» [7], где специальный раздел посвящен новым практикам чтения и общения подростков

в интернете. Читательскими практиками социологи называют различные варианты чтения с электронных носителей: общение в блогах, интернет-сообществах, социальных сетях, пользование КПК (карманным персональным компьютером), планшетным компьютером, букридером. Эти технические средства, без сомнения, нужны современному школьнику, чтобы ориентироваться в потоках информации, быстро извлекать, обрабатывать и осваивать ее. В исследовании констатируется факт, что 75 % школьников активно пользуются информацией из интернета: ряд сайтов электронных библиотек, журналов, интернет-магазинов и книжных магазинов, персональные сайты писателей и издательств, на которые активно ссылаются школьники разных возрастов, подтверждают это. Однако, по мнению исследователей, 25 % учащихся не доверяют достоверности информации из интернета и черпают ее из других источников. Таким образом, четверть всех опрошенных школьников предпочитает работать только с книгой [7, с. 80—82].

Социологическое исследование, проведенное автором статьи в 2013—2014 годах в Нижегородской области, подтверждает результаты общероссийского исследования и выявляет некоторые проблемы, не затронутые авторами российских исследований. Целью локального исследования были определение тенденции развития современного читателя-подростка, выявление сферы его художественных интересов и читательских предпочтений, а также выяснение степени влияния социокультурной среды на формирование читательской культуры школьника. Это необходимо для определения объема и места классической и современной литературы второй половины XX — начала XXI века в чтении учащихся и выявления степени ее воздействия на их мироощущение. В исследовании использовалась методика, изложенная в монографии В. Я. Аскарновой «Динамика развития

российского читателя (конец XX — начало XXI века)».

Было опрошено 2175 учащихся разных типов школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Для современного читателя-подростка характерно отражение всех читательских интересов, существующих в обществе. Анкетирование показало, что 94 % (2044 человека) современных школьников регулярно читают художественную литературу. В течение учебного года 27 % учащихся (587 человек) прочитывают от одной до пяти книг, 32 % учащихся (696 человек) прочитывают от пяти до десяти книг, 35 % учащихся (761 человек) прочитывают более десяти книг и 6 % учеников (130 человек) вообще ничего не читают.

Предпочтение отдается развлекательному чтению: фантастике — 38 % (826 человек) и детективам — 26 % (565 человек). Этот факт свидетельствует о том, что подросткам не хватает романтических впечатлений, поэтому они пытаются сублимировать их, читая фантастическую и детективную литературу. Данные анкетирования показывают, что в разных возрастных категориях ученики свои читательские предпочтения между классической и современной литературой распределяют по-разному.

В 5—6-х классах (опрошено 653 человека) 78 % учащихся больше читают современную литературу (444 человека). Это связано с возрастным восприятием литературы как «тематически ориентированной на реальную действительность» [2, с. 95] и тягой к необычному, неожиданному, исключительному в литературном произведении, что проявляется в ориентации на жанр приключений, научной фантастики, детективов. Самыми востребованными произведениями этой возрастной категории стали приключенческие рассказы и повести. Однако нас поражает то, что среди традиционно детской приключенческой литературы, позволяющей реализовывать возрастные за-

просы учащихся, появилось много «паралитературы», которая из-за своей низкопробности не дает возможность осваивать произведение в его художественной целостности, тем самым «консервируя» читательские особенности школьников, останавливая процесс их литературного развития. Справедливость этого доказывает наше социологическое исследование, когда в старших классах ученики среди своих читательских предпочтений называют книги Э. Хантера «Коты-воители», Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер», Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец», Д. Томпсон «Властелин воды», Д. Глуховского «Метро 2033», Д. Грин «Виноваты звезды» и др.

Процесс примитивизма юношеского чтения хорошо отражают результаты ЕГЭ по русскому языку, где бедность аргументации собственного мнения свидетельствует об общем культурном и читательском уровне выпускника, а в качестве аргумента к философской или морально-нравственной проблеме текста может появиться сказка или произведение «паралитературы».

Для учащихся 5—6-х классов характерен способ освоения действительности через анализ [2, с. 89], поэтому выделение отдельных деталей, свойств предмета или явлений становится ведущей особенностью их интеллектуальной деятельности. В чтении это проявляется в ориентации на тему художественного произведения. Главным в выборе книги становится тяготение к фабульным жанрам, которые тематически ориентированы на реальную действительность. Требование правдоподобия не всегда осознается учащимися, но ярко проявляется в письменных ответах на вопросы анкеты, и это, на наш взгляд, становится одной из причин выбора современной литературы. Герой, близкий учащимся по возрасту, описание реалий знакомой им жизни и современ-

---

Подросткам не хватает романтических впечатлений, поэтому они пытаются сублимировать их, читая фантастическую и детективную литературу.

ный язык — еще одна причина, которая заставляет их делать выбор в пользу современной литературы.

«Сейчас я читаю повесть Е. Велтистова “Электроник. Мальчик из чемодана”. Чем меня привлекло это произведение? Интересная ситуация с героями: мальчик Сережа Сыроежкин и робот Электроник. Электроник хочет стать человеком и заменить во всем Сережу. А потом Сережа, чтобы не отстать от Элика, исправляется и становится отличником, спортсменом и хорошим другом. Мне интересно читать, как Электроник наказал Урри, справился в драке с целым отрядом преступников» (Дмитрий М., 6-й класс).

Приоритет фантастической и приключенческой литературы в чтении этого возраста связан, на наш взгляд, с возможностью познания законов художественного мира (от реального — к фантастическому, от возможного — к невозможному и т. д.). Так в письменных ответах наряду с наивно-реалистическим восприятием сюжета появляются оценочные суждения, доказывающие способность учащихся этого возраста оценивать авторский замысел и подниматься до уровня философских обобщений.

«Я перечитывала книгу Лазаря Лагина “Старик Хоттабыч”. Мне очень нравится эта сказка, потому что в ней рассказывается о приключениях мальчика Вольки. Он надеялся все время на чудо,

и старик Хоттабыч выполнял все его желания. Но чудеса все время получались какие-то странные, как будто для сказок, а не для нашего времени. Волька учил Хоттабыча жить в сво-

ем времени. Так получилось, что чудо — это и есть настоящая жизнь» (Полина Ф., 5-й класс).

По ответам учащихся можно судить, что «схематичный, идеализированный, но близкий им по своим жизненным установкам» [2, с. 7] образ героя очень по-

пулярен среди этого возраста. Особенно важным становится для них герой-сверстник, с которым они отождествляют себя. Поэтому так популярны становятся Гарри Поттер и герои многочисленных фэнтези. В оценке характера героя учащиеся еще встречаются категоричность и прямолинейность, но во многих ответах начинают появляться более зрелые суждения о характере героя:

«Сейчас я читаю книгу “Крымский Ковчег” Александра Прокоповича. Это фантастическая повесть о необычных, захватывающих событиях и приключениях. Главный герой Антон Стрельцов идет в Москву, охваченную глобальной катастрофой, за спасительным артефактом. На его пути встречается много непреодолимых преград. Ему приходится проявлять смелость, мужество, но иногда ему бывает страшно. В этот момент он вспоминает о своих родных и перешагивает через страх» (Сергей К., 5-й класс).

Настораживает факт, что в анкетах ребят этого возраста отсутствуют примеры лирических и лиро-эпических произведений. Возможно это связано с возрастной особенностью, когда эпические произведения им более понятны, а при восприятии лирики проявляется такая особенность этого возраста, которую психологи характеризуют как одну из существенных закономерностей онтогенеза: «противоречие между возникающей тенденцией к осознанию особенностей художественного текста и возможностью выразить, реализовать эту тенденцию порой приводит ребенка к “разладу” между эмоционально-непосредственным восприятием и пониманием художественного текста» [2, с. 100]. Разрыв между наивно-реалистическим отношением к произведению и эстетизмом лирики приводит к игнорированию этих произведений в своей читательской практике.

В 7—8-х классах (опрошено 569 человек) предпочтения между классической (46 % / 261 человек) и современной литературой (54 % / 308 человек) практи-

По ответам учащихся можно судить, что «схематичный, идеализированный, но близкий им по своим жизненным установкам» образ героя очень популярен среди этого возраста.

чески выравниваются. По мнению психологов, на этот возраст «приходится “пик”, кульминация чтения приключенческого жанра», но в отличие от предыдущего возраста она локализуется в сфере романного жанра [2, с. 129]. Поскольку в этом возрасте чтение осознается как свободная деятельность, диктуемая только личными интересами, то происходит постепенная дифференциация мотивов чтения.

«Я прочитала книжку Д. Донцовой “Филе из золотого петушка”, потому что решила открыть для себя новый жанр в литературе — это детектив. Не скажу, что очень понравилось, потому что много событий, а о чувствах героев ничего не сказано. Написано вроде бы и живо, но как-то однообразно» (*Катя З., 7-й класс*).

Характерной особенностью этого возраста психологи называют активность, которая «возрастает быстрее, чем интеллект» [5, с. 7], поэтому учащиеся начинают проявлять интерес к «взрослой» литературе. Ребят этого возраста привлекают в прочитанных произведениях не столько захватывающие и фантастические приключения, сколько взаимосвязь внешних и внутренних поступков героя, их движение во времени, развитие в сюжете произведения: они проявляют «сопереживание» (А. В. Запорожец) к герою, то есть поднимаются на более высокий этап читательского развития и эстетического отношения к литературе. Эта возрастная особенность читательского восприятия требует обращения к классической литературе, поэтому «поворот» в сторону классики вполне закономерен.

«Перечитала рассказ А. П. Чехова “Тоска”, потому что меня глубоко взволновала судьба главного героя, его стремление рассказать о своем горе, найти в этом безучастном мире человеческое сочувствие. Название этого рассказа становится символичным» (*Яна С., 8-й класс*).

Другая важная особенность восприятия этого возраста, названная Л. С. Выготским «интеллектуальным переворотом»,

который охватывает как содержание произведения, так и способы мышления подростка, связана с овладением понятием. Устанавливая «сложные взаимоотношения и отношения внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами» [3, с. 124], учащиеся стараются понять произведение в целом, объяснить не столько причины поступков героев, сколько условия существования мира, поэтому поднимаются до осознания композиционного построения текста, роли автора. И классическая, и современная литература дают возможность для такого размышления.

«Я не первый раз перечитываю рассказ А. Платонова “Возвращение”, потому что не могу забыть сцену, когда двое маленьких детишек бегут за уходящим поездом, на котором уезжает их отец, капитан Иванов. Эта сцена трогает меня до слез: почему же взрослый человек, прошедший войну, не смог справиться с мирной жизнью и домашним бытом, убегает от проблем? Оказывается, слово “возвращение” является не только заглавием, но и смысловым центром всего рассказа. Чтобы понять это, мне пришлось прочитать это произведение три раза» (*Андрей К., 8-й класс*).

Учащиеся данного возраста начинают ценить такие типы повествования, которые тесно связаны с образом рассказчика. Композиция произведения, персонифицированная авторская речь, осознанно воспринимаемая учениками, помогают им оценивать поступки и ситуации, описанные в произведении, как бы со стороны, что при дальнейшем обучении теории литературы приведет к овладению многоплановым повествованием и сложным композиционным решением произведений как классической, так и современной литературы.

«Я прочитала книгу С. Крамера

---

Характерной особенностью этого возраста психологи называют активность, которая «возрастает быстрее, чем интеллект», поэтому учащиеся начинают проявлять интерес к «взрослой» литературе.

“50 дней до самоубийства”... Эта книга о моей сверстнице. Девушка Глория ведет дневник, записывает все, что с ней случилось, все свои эмоции. Когда я читала эту книгу, я представляла все, что с ней происходит. В книге довольно-таки интересный сюжет, а главное — мысли Глории по поводу всего случившегося. При чтении я испытала много эмоций, переживала за каждого персонажа, многие мысли Глории были мне очень близки» (Кристина Р., 7-й класс).

Учащиеся 7—8-х классов по-иному, в сравнении с учениками 5—6-х классов, ощущают специфику слова в литературном произведении. Все больше в анкетах встречается оценочных суждений относительно языка художественного произведения, но несмотря на то что высказывания учащихся о языке произведения наивны и расплывчаты, они типичны и свидетельствуют о начале процесса осознания не только функциональной, но и структурной стороны слова в художественном произведении. Язык классических произведений оказывается более предпочтительным с эстетической точки зрения, чем язык современных произведений.

«Я недавно прочитал повесть Эммануила Казакевича “Звезда”. Она мне скорее понравилась, чем нет, потому что там описываются суровые события войны. Повесть написана лаконично, события сгущены до предела. Но она поэтична и лирична, насколько может быть лирично произведение о гибели отряда разведчиков» (Михаил Л., 8-й класс).

В ответах на вопросы анкеты можно заметить еще одну особенность восприятия этого

возраста — осознание литературного произведения как произведения авторского. В отличие от учащихся 5—6-х классов, ученики 7—8-х классов осознают уникальность авторского замысла и стараются увидеть его воплощение в конкретном произведении.

В отличие от учащихся 5—6-х классов, ученики 7—8-х классов осознают уникальность авторского замысла и стараются увидеть его воплощение в конкретном произведении.

произведении, что, на наш взгляд, является следствием влияния школьного литературного образования. Данная особенность касается в равной степени произведений и классической, и современной литературы.

В 9—11-х классах (опрошено 903 человека) учащиеся отдают предпочтение классическим произведениям и произведениям первой половины XX века (87 % / 785 человек). Литература второй половины XX — начала XXI века в анкетах упоминается мало (13 % / 118 человек). Это свидетельствует о том, что актуальная проблематика повседневной жизни среди учащихся 9—11-х классов не разбирается и не осмысливается. С современной литературой они практически не знакомы.

В старших классах происходит своеобразное «расслоение» читательских интересов: «личностные смыслы чтения этой возрастной категории можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого — манипулятивный смысл данной деятельности, на другом — мировоззренческий смысл» [2, с. 159]. Поэтому выбор книг для чтения резко отличается: с одной стороны, в анкетах можно увидеть литературу, характерную для учащихся 5—6-х классов, с другой — большинство учащихся этого возраста читают классическую литературу. Для этой возрастной категории характерно жанровое и родовое разнообразие читаемых произведений. Индикатором высокого литературного развития становится выбор эпических и лирических жанров.

По мнению психологов, в этом возрасте происходит гармонизация анализа и синтеза в интеллектуальной деятельности школьников. Это проявляется в целостном восприятии, в осознанном интересе к авторской позиции, в полноценном восприятии и в осознании композиционного построения произведения.

«Сейчас я читаю повесть В. Распутина “Живи и помни”, где рассказывается о непростой судьбе семьи дезертира.

Больше всего в этой повести мне нравится Настена. Она знает всю правду о побеге из госпиталя своего мужа Андрея Гуськова, но вынуждена скрывать дезертира, рискуя собой. Я восхищаюсь ее самоотверженностью, когда она принимает очень тяжелое решение за всю свою семью и смывает кровью позор, убивает себя и еще не родившегося ребенка. Автор показал нам стойкость, непримиримость, душевную красоту Настены и к какой трагедии привела слабость воина, защитника Андрея Гуськова» (*Вероника М., 10-й класс*).

В ответах присутствует самостоятельная эстетическая оценка произведения в соответствии художественного воплощения и особенностей стиля.

«Я прочитал пьесу М. Горького “На дне”. Больше всего в пьесе меня привлекло противостояние двух жизненных позиций Сатина и Луки. Сначала кажется, что философия Луки гуманна, что он относится к людям с сожалением и пониманием. Потом Горький показывает, чем оборачивается такое отношение к потерявшим человеческое достоинство людям. Прав оказывается Сатин, что человека надо уважать, нужно понимать, что слабого человека может погубить реальная действительность. “Сон”, надежда дают возможность ему выживать в нечеловечески тяжелых условиях. Отнимите надежду, и человек погибнет» (*Егор А., 11-й класс*).

Анализ анкет показал, что для юных читателей разных возрастов характерно устойчивое внимание как к классической, так и к современной литературе,

но характер предпочтений динамичен и склонен изменяться в зависимости от возраста. Социологический опрос выявил и ряд проблем, связанных с чтением классики и современной литературы: во-первых, это дисбаланс в чтении учащихся 5—6-х классов в сторону современной литературы, а в 9—11-х — в сторону классической литературы, который необходимо устранять за счет уроков литературы и внеклассных мероприятий.

Во-вторых, часто происходит подмена современной литературы «паралитературой» развлекательной направленности, что без вмешательства педагогов и родителей может привести к примитивизму взрослого чтения.

В-третьих, отсутствие интереса в юношеском возрасте к современной литературе и литературе конца XX века, по мнению социологов, грозит «культурной самоизоляцией, постоянной потребностью развлечения, осознанным уходом от проблем современности» [4, с. 203].

В то же время социологический опрос выявил положительную динамику — возможность сильного и авторитетного влияния школы на формирование читательских интересов учащихся. Сегодня как никогда нужны новые читательские практики, которые в результате целенаправленных педагогических воздействий будут формировать не только грамотного читателя, но и активного гражданина современного общества.

Социологический опрос выявил положительную динамику — возможность сильного и авторитетного влияния школы на формирование читательских интересов учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Аскарова, В. Я. Динамика концепции российского читателя / В. Я. Аскарова. — СПб. : Изд-во государственного университета культуры и искусств, 2003. — 374 с.
2. Бельская, Л. И. Дети — читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства / Л. И. Бельская. — М. : РШБА, 2010. — 208 с.
3. Выготский, Л. С. Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами (логической памяти) / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 119—125.

4. Зоркая, Н. А. Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы : стенограмма выступления на Всероссийской конференции / Н. А. Зоркая // Материалы Всероссийской конференции (Москва, 20—21 ноября 2008 г.) / сост. : Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. — М. : МЦБС, 2009. — 280 с.

5. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. — М. : Педагогика, 1971. — 280 с.

6. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов : в 2 ч. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцман. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994.

7. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде : материалы социологического исследования / сост. В. П. Чудинова. — М. : МЦБС, 2012. — 144 с.

8. Чудинова, В. П. Детское чтение в переходный период: социодинамика процессов трансформации / В. П. Чудинова // Homo legens — 3 : сборник статей: Памяти А. А. Леонтьева / ред. Б. В. Бирюкова. — М. : Школьная библиотека, 2006. — 320 с.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО

О. А. УШАКОВА-СЛАВОЛЮБОВА,  
аспирант НИРО,  
заведующая МАДОУ № 90 Н. Новгорода  
[mdoycentr90@yandex.ru](mailto:mdoycentr90@yandex.ru)

Статья посвящена проблеме развития креативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций. Обоснована значимость профессиональной креативной компетентности педагогов в контексте реализации требований ФГОС ДО, представлена технология развития креативной компетентности педагогов ДОО в условиях разработки и реализации образовательных проектов.

The article is devoted to the problem of development of creative competence of teachers of preschool educational organizations. Substantiates the importance of the professional-creative competence of teachers in the context of the implementation of the requirements of the standard. The technology of development of creative competence of teachers in the kindergarten.

**Ключевые слова:** ФГОС ДО, профессиональные компетенции, креативность, креативная компетентность, технология, образовательный проект

**Key words:** FSES PE, professional competence, creativity, creative expertise, technology, educational project

Сегодня проблемы дошкольного образования актуализируются в приоритетных направлениях государственной политики в сфере образования, конкретизированных в принятых нормативных документах — Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральном государственном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО). ФГОС ДО указывает на то, что «педагогические работники... должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей» [12]. Обозначенная во ФГОС ДО необходимость развития профессиональных компетенций воспитателей ДОО является тенденцией последнего десятилетия.

Согласно исследованиям В. А. Болотова, И. А. Зимней, В. В. Серикова, В. П. Симонова, М. В. Смородиновой, А. В. Хуторского, А. Н. Щукина и др. под компетентностью понимается способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций.

Профессионально значимые качества педагогов рассматривались в науке на протяжении длительного времени, исследователями предпринимались попытки определить содержание профессиональной компетентности, выявить педагогические, психологические, социальные условия ее становления.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность», то термин «педагогическая компетентность», то оба термина, а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» [2; 3; 5; 7].

Необходимо отметить, что сегодня в науке нет единого подхода к определению этого понятия. Так, по мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Ми-

щенко и Е. Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3, с. 9].

Педагогическая компетентность — системное явление, суть которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения, а также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога [3, с. 10].

В работах Э. П. Костиной обобщены результаты анализа психолого-педагогических исследований проблемы креативности [6, с. 19—20; 7, с. 22]. Э. П. Костина под креативностью понимает способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей.

Говоря о креативности педагога, мы связываем ее с готовностью изменяться, отказываться от стереотипов, с принятием оригинальных решений профессиональных проблем в ситуации неопределенности, с активизацией внутренних ресурсов личности, которые помогут ей успешно играть свою роль в обществе.

Согласно утверждению Е. В. Коточиковой, креативная компетентность в структуре компетентности педагога интегрирует творческие достижения личности на разных этапах профессиональной (педагогической) деятельности и понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации творческих способностей личности.

Обозначенная во ФГОС ДО необходимость развития профессиональных компетенций воспитателей ДОО является тенденцией последнего десятилетия.



Характеристиками креативного продукта педагогической деятельности воспитателя детского сада являются необычность, новизна, полезность принимаемых решений, а также продуктивность педагогической деятельности в целом, выражающаяся в ее оптимальной организации [7, с. 69].

Считаем, что несоответствие между профессиональной педагогической компетентностью воспитателя ДОО и профессиональной деятельностью в новой образовательной ситуации возможно преодолеть на уровне дошкольной образовательной организации с помощью специально разработанных технологий профессионального развития и саморазвития педагога.

Полагаем, что ключевое требование к организации деятельности по развитию креативной компетентности педагога — высокая степень технологичности данного процесса. В рамках исследования нами была предпринята попытка разработки технологии формирования креативной компетентности у педагогов, работающих в системе дошкольного образования.

В последнее время в теории и практике уделяется большое внимание проблемам теоретического обоснования, разработки и внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических технологий, ориентированных на достижение высоких и устойчивых результатов педагогической деятельности. Таким образом, технологический подход сегодня становится ведущим в решении проблем обеспечения необходимого качества образования.

Вклад в разработку понятия «педагогическая технология», признаков, уровней и сфер функционирования образовательных технологий внесли в разной мере многие исследователи технологического подхода в образовании.

Э. П. Костина на основе проведенного генезиса теоретико-методологических основ исследований в области педагогических технологий дала определение педагогической технологии как «научно обоснованной, методически выверенной, адекватной целям и содержанию образования модели совместной деятельности субъектов образовательного процесса по его проектированию, организации и осуществлению, обеспечивающей педагогическую эффективность деятельности каждого обучающегося с учетом его интересов, способностей и возможностей» [6, с. 57].

А. Г. Асмолов в своем выступлении на Всероссийский научно-практический семинаре «Дошкольное образование сквозь призму ФГОС ДО», проходившем в Москве с 31 марта по 2 апреля 2015 года, определил алгоритм развития профессиональной компетентности педагога как «компетенция — деятельность — компетентность». Именно это алгоритм лег в основу нашей технологии развития креативной компетентности педагогов в условиях ДОО, *цель* которой — развитие профессиональной креативной компетентности педагогов ДОО в контексте реализации требований ФГОС ДО и профессионального стандарта педагога.

Задачи технологии:

✓ способствовать созданию организационно-методических условий для развития креативной компетентности педагога в образовательной деятельности ДОО;

✓ обеспечить индивидуальный подход к развитию креативной компетентности каждого педагога с учетом его личностных особенностей, опыта профессиональной педагогической деятельности, ценностно-мотивационных установок;

✓ осуществлять мониторинг развития креативной компетентности педагога;

✓ содействовать диссеминации креативного продукта педагогической деятельности.

Основной механизм развития креа-

Ключевое требование к организации деятельности по развитию креативной компетентности педагога — высокая степень технологичности данного процесса.

тивной компетентности педагога представлен следующим алгоритмом:

✓ стартовая диагностика уровня развития креативной компетентности педагогов;

✓ создание условий для формирования необходимых компетенций педагогов с использованием активных и интерактивных методов методической работы;

✓ мотивация педагогов к разработке и реализации образовательных проектов (деятельностный аспект);

✓ содействие развитию креативной компетентности на каждом этапе проектной деятельности педагога (на основе индивидуального подхода);

✓ оценка динамики развития креативной компетентности (на основе диагностики).

Формирование креативных компетенций педагогов ДОО — одна из ведущих задач методической службы ДОО. И. Е. Бряковой выделены три группы ведущих методов формирования креативных компетенций:

✓ эвристический (метод «мозгового штурма», эвристические вопросы, инверсия, эмпатия, синектика);

✓ исследовательский (метод проектов, кейсов (ситуаций), образовательного путешествия, метод критико-публицистический, моделирование, эксперимент, наблюдение);

✓ рефлексивный (портфолио) [2, с. 182].

Для развития необходимых креативных компетенций педагогов мы использовали в деятельности методической службы ДОО не только вышеназванные методы, но и методические рекомендации Е. Шимутиной [13], Н. Н. Двучичанской [4], Э. Бос [1] и др.

Для реализации технологии наиболее значимым является ее центральный компонент — разработка и реализация педагогами образовательных проектов (деятельностный аспект).

Понятие «проект» рассматривается современной наукой как полный, завершённый цикл продуктивной (инновацион-

ной) деятельности отдельного человека, группы или организации [8, с. 5].

Дошкольный образовательный проект — это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них; это детская самостоятельность, конкретное практическое творческое дело, поэтапное движение к цели; это метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды.

Согласно исследованиям А. М. Новикова и Д. А. Новикова, проект состоит из трех фаз:

✓ фазы проектирования;

✓ технологической фазы;

✓ рефлексивной фазы [8, с. 26].

*Первая фаза* — проектирование, включающее в свою очередь следующие стадии [там же, с. 30]:

✓ концептуальную (выявление противоречия; формулирование проблемы; определение проблематики; определение цели; выбор критериев);

✓ моделирования (построение моделей; оптимизация моделей; выбор модели (принятие решения));

✓ конструирования системы (декомпозиция; агрегирование; исследование условий; построение программы);

✓ технологической подготовки.

*Вторая фаза* — технологическая, в которой предусмотрено решение задач как поставленных в самом проекте, так и обозначенных извне руководителем проекта для его исполнителей. Содержание проектной деятельности реализуется в определенных на стадии проектирования формах, с помощью специально отобранных методов и средств решения поставленной задачи.

*Третья фаза* — рефлексивная, позволяющая оценить результаты проекта, определить, достигнута ли его цель. Важно не только оценить продукт, полученный в ходе реализации проекта, но и опреде-

Понятие «проект» рассматривается современной наукой как полный, завершённый цикл продуктивной (инновационной) деятельности отдельного человека, группы или организации.

лить степень влияния проекта на развитие субъектов проектировочной деятельности.

На *этапе проектирования* педагоги анализируют потребности и интересы детей, выявляют их предпочтения, определяют уровень компетентности в материале проекта. Проводится анкетирование родителей по теме проекта, выявляется возможная степень участия в нем родителей. Далее детьми и взрослыми генерируются идеи проекта, на основе которых формулируются его цель и задачи.

На основе поставленных задач воспитатели каждой возрастной группы вместе с детьми и родителями придумывают идею и название *мини-проекта*.

Далее проектируются цели и задачи мини-проектов, этапы и содержание детско-взрослой деятельности на каждом этапе, определяется ожидаемый продукт реализации проекта. Педагог совместно с родителями разрабатывает систему условий реализации проекта, где основное место занимает развивающая предметно-пространственная среда.

В процессе *технологической фазы* проекта педагог тесно сотрудничает с детьми, находит применение и возможность для реализации большого количества новых идей, рожденных в ходе проекта. Воспитатель привлекает к участию в проекте всех детей группы, используя

разработанные им средства и способы мотивации воспитанников к совместной и самостоятельной деятельности.

Основой технологической фазы проекта является музейная педагогика.

*Рефлексивная фаза* проекта — это своеобразный стартап новых проектов. На основе педагогической диагностики воспитатель оценивает результативность собственной креативной педагогической деятельности.

Развитие креативной компетентности педагогов происходит как в процессе овладения теоретическими понятиями, так и с приобретением соответствующих компетенций на уровне разработки и реализации образовательных проектов.

В настоящее время нами проводится сравнительный анализ результатов диагностики уровня развития креативной компетентности педагогов на разных этапах внедрения разработанной нами технологии. За основу диагностики взяты методики Н. Ф. Вишняковой, И. Я. Киселева [7], авторские диагностические материалы.

Завершается этап обобщения и интерпретации результатов исследования. Однако уже сейчас мы с уверенностью можем утверждать, что деятельность педагогов по разработке и реализации образовательных проектов способствует переводу креативных компетенций в креативную компетентность.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Бос, Э. Как развивать креативность / Э. Бос ; пер. с нем. К. А. Петросян. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 189 с.
2. Брякова, И. Е. Готовность студентов к развитию творческих способностей учеников как аспект формирования креативной компетентности будущих учителей-словесников : монография / И. Е. Брякова. — Оренбург : ОГПУ, 2008. — 200 с.
3. Гришина, И. В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования : монография / И. В. Гришина. — СПб. : СПбГУПМ, 2002.
4. Двудличанская, Н. Н. Теория и практика непрерывной общеобразовательной естественно-научной подготовки в системе «колледж — вуз» (на примере химии) : монография / Н. Н. Двудличанская, Е. И. Тупикин. — М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. — 254 с.
5. Зиновкина, М. М. Педагогическое творчество : модульно-кодоевое пособие / М. М. Зиновкина. — М. : МГИУ, 2007 — 258 с.

6. *Костина, Э. П.* Креативная педагогическая технология музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста : монография / Э. П. Костина. — М. ; Н. Новгород : МПСИ ; ГХИ ННГАСУ, 2006.
7. Креативность как ключевая компетентность педагога : монография / под ред. М. М. Кашанова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. — Ярославль : Индиго, 2013.
8. *Новиков, А. М.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : Эгвес, 2004.
9. *Новиков, А. М.* Организация образовательных проектов / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2009. — № 6. — С. 13—19.
10. *Новиков, А. М.* Проект как цикл инновационной деятельности и организация практической образовательной деятельности / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2009. — № 5. — С. 3—11.
11. *Петрова, В. Н.* Формирование опыта креативной деятельности студентов / В. Н. Петрова // Фундаментальные исследования. — 2007. — № 12. — С. 491—493.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
13. *Шимутина, Е.* Кейс-технологии в учебном процессе / Е. Шимутина // Народное образование. — 2009. — № 2. — С. 172—179.



### СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВНУТРИСЕМЕЙНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Т. П. ЛОБЗИНА,  
аспирант НИРО,  
директор Центра развития личности «Жираф»  
*Tatilo@mail.ru*

В статье раскрывается роль субъект-субъектного внутрисемейного взаимодействия с детьми в успешной социализации ребенка, представлены результаты исследования субъект-субъектного взаимодействия в семье.

The article treats of the role of subject-to-subject intra-family interaction with children in successful child socialization, presents the research results of the subject-to-subject interaction in the family.

**Ключевые слова:** *субъект-субъектное взаимодействие, субъект, социализация, функции семьи, помогающий стиль взаимодействия*

**Key words:** *subject-to-subject interaction, subject, socialization, family functions, supporting style of interaction*

**В** современной социальной ситуации продолжает свое развитие концепция гуманизации образования, ориентирующая педагогов на воспитание человека — творца собственной жизни, готового изменять себя. В связи с этим особую актуальность приобретает исследование условий, обеспечивающих успешную социализацию, развитие ребенка как субъекта жизни и деятельности.

Безусловно, становление субъектности дошкольника происходит во взаимодействии со взрослым — субъектом-дейтелем (Е. Н. Волкова, Т. Н. Башкова, В. В. Халикова, Н. В. Касицина, Е. С. Постоева, Х. Луцина, Н. Ю. Шуваева, В. В. Знаков) в результате субъект-субъектного диалогичного партнерства (Е. Н. Кролевецкая, Т. П. Симакова, Е. В. Шадрова, В. М. Жилыева, О. Ю. Кожурова, Т. Н. Касимова). Приоритетную и наиболее значимую роль в этом партнерстве играет семья, которой законодательно предписывается позиция субъекта образовательного процесса. На заседании круглого стола «Подготовка просвещенных родителей: проблемы и перспективы», состоявшемся 11 мая 2011 года в Общественной палате, создатели форсайт-проекта «Детство-2030» обозначили, что к 2018 году родительство будет признано профессией, содержание которой выходит далеко за рамки понятия «родить ребенка». Родители должны понимать, что их роль в социализации детей — важнейшая,

Важным фактором семейного воспитания и успешной социализации детей является стиль взаимодействия, установившийся в семье.

а «семья — это опора социума» [1, с. 17]. Можно сказать, что социальный заказ на компетентного родителя, грамотно и разумно действующего на основе гуманистических ценностных установок, активного и ответственного, уже сформирован. Готовы ли родители к построению субъект-субъектного внутрисемейного взаимодействия, способствующего успешному воспитанию и социализации детей?

Н. А. Вальнер, Л. В. Коломийченко,

М. И. Шилова высказывают мысль о том, что успешность социализации определяется не адаптированностью личности к окружающему миру на уровне приспособленчества, не выполнением правил под влиянием внешнего контроля, а степенью самостоятельности, инициативности и творчества, сформированностью саморегуляции поведения, осознанностью поступков: «Особое внимание... следует уделять развитию свободной личности, способной делать выбор, уважать выбор других, уметь противопоставлять внешнему давлению свое волеизъявление» [4, с. 11].

Н. Е. Веракса предостерегает, что при превращении социализации ребенка в подробную инструкцию «субъектность теряется, и деятельность приобретает для ребенка неинтересный, унылый, насильственный, чужой (точнее отчужденный) характер» [5, с. 47]. Сегодня социализация рассматривается как индивидуализация ребенка (Д. И. Фельдштейн, Н. Е. Веракса, В. Т. Кудрявцев, Л. В. Коломийченко), обеспечить ее могут не все социальные институты. В этом отношении семья имеет преимущество, а в некоторых случаях становится единственной формой индивидуализации ребенка.

Важным фактором семейного воспитания и успешной социализации детей является стиль взаимодействия, установившийся в семье. Сегодня во многих семьях преобладает социализирующий стиль [8], однако современная ситуация требует иного: *помогающего* [8], *субъект-субъектного* [6], *стиля педагогической поддержки* [9]. Новые стили базируются на совместной деятельности, на отношении к себе как к субъекту и принятии другого как субъекта. Роль субъекта социальных отношений стимулирует личностный рост ребенка [4].

В то же время, как указывает Е. А. Александрова, эти стили строятся и на «совместном бездействии», которое порой для развития ребенка оказывается более значимым. Так, «совместное “ни-

чегонеделание», например прогулка, просмотр фильма, позволяют ребенку получить совместные эмоции, а одна фраза... способна стать более значимой, чем воспитывающие беседы» [2, с. 190]. Неотъемлемой частью родительско-детского взаимодействия должны стать рассуждения, размышления, рефлексивные диалоги, в которых больше наводящих вопросов, побуждений к размышлению, а не ответов. Старший дошкольный возраст — начало сензитивного периода «развития навыка решения проблем... не столько проблем обучения, сколько личностных и социально значимых» [2, с. 197]. Взаимодействуя с ребенком, важно учитывать эту сензитивность, поскольку период этот не столь длительный (до 12 лет).

Е. А. Александрова подчеркивает значимость субъект-субъектного принять форму «взаимной поддержки двух людей» [2, с. 191]. На смену семье, где ребенок выступает в качестве объекта, на которого оказывается воздействие (что мешает естественному становлению его личности и участию в делах семьи), должна прийти партнерская семья, где позиции равны у всех субъектов взаимодействия.

Е. А. Носова, Т. П. Симакова, Д. И. Фельдштейн считают, что сегодняшние родители слабо владеют субъект-субъектным способом взаимодействия с детьми, поскольку в их опыте нет таких моделей построения отношений с детьми. Как следствие — обедняются семейные ценности, сокращаются общение и сотрудничество, снижается статус родителей, уходят эмоциональное тепло и принятие ребенка, родители мало знают о его реальных потребностях и интересах. Все это ведет к проблемам в развитии детей, к деформации личности (Д. И. Фельдштейн, В. М. Минияров, А. И. Баркан, В. В. Абраменкова).

В. С. Собкин с группой ученых выявили, что родителей, традиционно практикующих поддержание иерархии «взрослый — ребенок», 51 %. Они требуют от ребенка послушания, выполнения обязан-

ностей. Мягкие стили: поддержание активности и самовыражения ребенка, а также стиль равноправия имеют соответственно 29 % и 16 % [13, с. 31].

Е. О. Смирнова приводит данные о том, что за последнее десятилетие родители все чаще используют *содействующий стиль* воспитания, однако количество применяющих *строгий стиль* возросло в два раза, исчезли такие гибкие стили родительского поведения, как автономный и ситуативный. «Главная тенденция этих изменений, — пишет она, — ... в том, что старший дошкольник по существу воспринимается близкими взрослыми как младший школьник» [12, с. 29].

Причину подобных примеров Д. И. Фельдштейн видит в том, что «проблема взаимодействия... (не просто отношений, а именно взаимодействия) взрослых и детей фактически до сих пор... четко не поставлена на соответствующем научном уровне» [14]. Кроме того, исследований семейного воспитания значительно меньше, чем общественного. Т. А. Куликова объясняет данный факт приватностью семейной жизни, которая зачастую недопустима для исследования.

В семье ребенок осваивает многие виды деятельности и формы отношений с окружающими, из семьи дальше в жизнь он понесет нормы, ценности, способы поведения и деятельности. Однако многие родители считают социализацию сугубо педагогическим делом (научить, рассказать, предупредить), лишая возможности полноценного становления ребенка как личности, как субъекта. Большинство из них не понимает, что социализация — это «процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения» [10]. Видение своей роли в жизни ребенка только как обучающей ограничивает содержание взаимодействия с ним, поскольку не использу-

---

Неотъемлемой частью родительско-детского взаимодействия должны стать рассуждения, размышления, рефлексивные диалоги, в которых больше наводящих вопросов, побуждений к размышлению, а не ответов.

ются внутренние социализирующие ресурсы семьи.

Поэтому ученые, в частности Т. А. Куликова, говорят о необходимости комплексного рассмотрения семьи как социального института с присущими ей другими функциями, а не только педагогической. В функциях семьи отражается система взаимодействия семьи, личности и общества, то есть те сферы жизнедеятельности, которые связаны с удовлетворением разнообразных потребностей ее членов и потребностей общества. Среди них можно выделить и такие, в которых могут (и должны) непосредственно участвовать дети.

Внутрисемейное субъект-субъектное взаимодействие предполагает участие каждого члена семьи во всех видах деятельности (адекватно возрасту) и соответствующее взаимовлияние, в том числе и детей на взрослых. Ребенок, принимая непосредственное участие в делах семьи, присваивает нормы общежития и открывает самого себя в качестве социального субъекта [10].

Мы попытались провести исследование взаимодействия в семьях наших воспитанников по показателям участия детей в некоторых традиционных функциях семьи, принятия ребенка родителями, стиля взаимодействия с ребенком.

Целью исследования было выявление участия каждого ребенка в семейных

делах, реализующих функции семьи, и сравнение позиций ребенка и взрослого в семье в разных видах взаимодействия. Изучалось участие, субъектность позиции детей в таких видах деятельности се-

мьи, выполнение которых не сложно для ребенка старшего дошкольного возраста: воспитательно-образовательной, социализирующей; хозяйственно-бытовой; эмоционально-коммуникативной; досуговой; духовно-нравственной; экономической

(Т. В. Андреева, Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

Взаимодействие субъектов носит определение субъект-субъектного в исследованиях Д. Ф. Ахмеровой, Е. Н. Волковой, Е. А. Цыбиной. О. П. Щукина рассматривает субъектность позиции участников взаимодействия на уровнях «ученик — ученик», «ученик — учитель», «учитель — учитель» как субъект — субъект, субъект — объект [15, с. 54]. Е. Н. Кролевецкая определяет уровни развития отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы: «субъект-субъектное, субъект-объектное, субъектно-отчужденное» [11, с. 94]. Характеристика вышеуказанных уровней по ценностно-мотивационному, позитивно-эмоциональному и деятельностному критериям соответствует видам взаимодействия родителя и ребенка во внутрисемейных функциях в рамках нашего исследования. Это позволило взять за основу классификацию Е. Н. Кролевецкой и определить следующие виды взаимодействия:

✓ субъект-субъектное (родитель — субъект, ребенок — субъект);

✓ субъект-объектное (родитель — субъект, ребенок — объект);

✓ субъектно-отчужденное (отчужденные субъекты).

*Субъект-субъектное* взаимодействие характеризуется ценностным отношением между субъектами взаимодействия, свободой самовыражения ребенка. Воспитательной задачей родителя являются получение ребенком социального опыта, становление универсальных человеческих способностей, поисковой активности, желания развиваться, совершенствоваться. Ребенок имеет определенную свободу в выборе своего участия в деятельности семьи, он творец. Семейные функции имеют форму совместной деятельности, сотрудничества, сотворчества, сопереживания, диалога.

*Субъект-объектное* взаимодействие не предполагает ценностного отношения к ребенку, доверия между субъектами взаи-

Внутрисемейное субъект-субъектное взаимодействие предполагает участие каждого члена семьи во всех видах деятельности (адекватно возрасту) и соответствующее взаимовлияние, в том числе и детей на взрослых.

модействия, отличается закрытостью чувств. Целями родителя в воспитательно-образовательном процессе является формирование знаний, умений и навыков ребенка. Здесь низкий уровень принятия ребенка, признания его уникальности. Родитель активен в образовательном пространстве ребенка, ребенок — пассивный наблюдатель, исполнитель указаний родителей, часто не участвует в делах семьи, так как его оберегают от трудностей. Семейные функции имеют форму демонстрации, контроля, монолога.

*Субъектно-отчужденное* взаимодействие имеет ситуационный характер. У родителей отсутствует ценностное отношение к ребенку, они не ставят определенных задач в воспитательно-образовательном процессе ребенка, совместная деятельность представлена скудно, носит поверхностный характер.

Изучение позиции родителей во взаимодействии с детьми осуществлялось методами анкетирования. Родители выбирали из анкеты утверждения, с которыми они полностью согласны (всего 21 утверждение — по три на каждую из семи функций). Например, для исследования эмоционально-коммуникативной функции семьи необходимо было выбрать одно из утверждений:

✓ Ребенок рассказывает о своих переживаниях, а взрослый рассказывает о своих. Родитель старается посмотреть на мир глазами ребенка, понять его и поддержать.

✓ Родитель должен все знать о ребенке, много расспрашивать, поправлять, контролировать поведение.

✓ Ребенок еще мал, у него нет никаких проблем, он не поймет взрослые проблемы.

Изучение участия ребенка в хозяйственно-бытовом труде семьи предполагало следующий выбор:

✓ Ребенок участвует в домашних делах (например, моет посуду, протирает пыль), даже если участие ребенка затруд-

няет дело, выполняет несколько своих обязанностей.

✓ Ребенок не трудится дома, родители оберегают ребенка от трудностей, все выполняют сами.

✓ Родителю легче сделать все самостоятельно, чем с ребенком.

Для конкретизации результатов использовались тесты А. И. Баркан: «Шкала степени отверженности ребенка в семье», опросник «Типы воспитания детей».

Результаты исследования степени отверженности детей в семье показали, что семьи с безусловным (100 %) принятием детей отсутствуют. 55 % родителей имеют низкий процент принятия своих детей (40 % и менее). Это говорит об отверженности детей, о наличии субъект-объектного и субъект-отчужденного взаимодействия с детьми.

Исследование стилей взаимодействия родителей с детьми по методике А. Баркан констатирует, что преобладающими стилями являются: «стиль повышенной моральной ответственности» — 28 %, «Кумир семьи» — 12 %, гиперопека — 12 %. Данные стили характеризуют субъект-объектное взаимодействие.

Так определялось преобладание того или иного вида взаимодействия взрослых и детей в семье. Исследование 60 семей выявило, что родителей, готовых:

✓ к субъект-субъектному взаимодействию с детьми — 21 %;

✓ к субъект-объектному взаимодействию — 61 %;

✓ к субъектно-отчужденному — 18 %.

Цифры свидетельствуют о том, что детей практически не привлекают к участию в деятельности семьи, то есть дети не являются субъектами внутрисемейного взаимодействия. Более распространено участие детей в воспитательной, релаксационной и функции самообслуживания. Однако и в них дети часто выступа-

Результаты исследования степени отверженности детей в семье показали, что семьи с безусловным (100 %) принятием детей отсутствуют.



ют объектами. Даже в труде — основной детской деятельности в семье (С. Френе, Н. В. Микляева) дети редко принимают участие.

В большинстве семей родители относятся к ребенку как к объекту (61 %), предпочитают социализирующий стиль взаимодействия, пытаются передать ребенку социальные знания и нормы, затрачивая массу усилий, но не дают возможности получить субъектный опыт самому, возвращая беспомощность и безынициативность, блокируя активность и свободу.

По мнению ученых, они часто ориентированы на воспитание «гениев», «лидеров», в таких семьях ребенок становится «неодушевленным существом, глиной в руках одаренных родителей», что обусловлено низким уровнем принятия себя и ребенка [7, с. 115—116].

Таким образом, проведенное исследование показало однолинейность и однонаправленность процесса социализации ребенка в семье. Подобное взаимодействие не ставит детей в субъектную по-

зицию, уводит их от совместного с родителями проживания многих событий и ситуаций, естественно случающихся и происходящих в малой социальной группе под названием «семья». Только при условии субъект-субъектного взаимодействия всех проживающих в семье, активного участия ребенка в решении больших и малых проблем возможна эффективная социализация детей.

В современных условиях значительно возрастает роль повышения грамотности родителей в построении субъект-субъектного взаимодействия с детьми. Родителям необходимо осваивать стиль *помогающего взаимодействия*, когда ребенок делает свободный осознанный выбор и несет ответственность за него, рефлексировать свое поведение. Сегодня важно «включать» ребенка в семейные дела и события, доступные для его понимания и освоения.

Только при содержательном субъект-субъектном взаимодействии взрослых с детьми социализация ребенка будет более успешной.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Аккерман, Н. Семья как социальная и эмоциональная единица / Н. Аккерман // Семейная психотерапия : хрестоматия / сост. : Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 2000. — С. 17—27.
2. Александрова, Е. А. Формирование картины мира ребенка: системно-факторный анализ / Е. А. Александрова, А. В. Бояринцева // Сборник материалов I ежегодной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — М. : Мозаика-Синтез, 2012. — С. 179—199.
3. Баркан, А. И. Плохие привычки хороших детей. Учимся понимать своего ребенка / А. И. Баркан. — М. : Дрофа-Плюс, 2004.
4. Вальнер, Н. А. Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н. А. Вальнер. — М., 2006.
5. Веракса, Н. Е. Субъектность дошкольника и педагога / Н. Е. Веракса // Сборник материалов I ежегодной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — М. : Мозаика-Синтез, 2012. — С. 45—49.
6. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... докт. психол. наук / Е. Н. Волкова. — М., 1998.
7. Воспитание как антропологический феномен : учебное пособие / под ред. Н. В. Микляевой. — М. : Форум, 2011.
8. Демоз, Л. Психоистория / Л. Демоз. — Ростов н/Д : Феникс, 2000.

9. *Касицина, Н.* Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. Касицина, Н. Михайлова, С. Юсфин. — СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь ; М. : Сфера, 2010.
10. *Коломийченко, Л. В.* Дорогою добра : концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. — М. : Сфера, 2015.
11. *Кролевецкая, Е. Н.* Развитие субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы : дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Кролевецкая. — Белгород, 2006.
12. *Смирнова, Е. О.* Изменения в родительском отношении к дошкольнику за последние 10 лет / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова // Дошкольная педагогика и психология : хрестоматия / ред.-сост. : Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М. : Мозаика-Синтез, 2015. — С. 21—29.
13. *Собкин, В. С.* Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования / В. С. Собкин [и др.]. — М. : Институт социологии образования РАО, 2013.
14. *Фельдштейн, Д. И.* О развитии фундаментальных психологических исследований / Д. И. Фельдштейн. — М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006.
15. *Щукина, О. П.* Организация поликультурного взаимодействия курсантов в воспитательном пространстве военного вуза : дис. ... канд. пед. наук / О. П. Щукина. — Кострома, 2007.



### СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

З. С. МОТААХЕД,  
аспирант ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[zs18@yahoo.com](mailto:zs18@yahoo.com)

В статье на основе анализа иностранных источников рассмотрены основные подходы к пониманию гражданского воспитания и его целей в историческом и геополитическом контекстах, роли и места гражданского воспитания в мировом сообществе. Проведен исторический анализ становления понятия «гражданство» и гражданского воспитания. Сделан вывод о том, что гражданственность носит концептуальный характер и связана, прежде всего, с самоидентификацией личности в мире. Показано, что в эпоху постмодернизма и глобализации стираются государственные границы для понятия гражданственности, так как проблемы, которыми занимается гражданское воспитание, присущи абсолютно всем мировым государствам. Это дает право утверждать, что вопрос о гражданском воспитании имеет наднациональный характер.

In the article on the basis of theoretical and factual material are analyzed the main approaches to the understanding of civic education and its goals in the historical and geopolitical contexts, the role and place of citizenship education in global society today. Historical analysis of formation of the concept of «citizenship» and civic education is conducted. It is concluded that citizenship is conceptual in nature and relates primarily to the self-identification of individual in the world. It is shown that in the age of postmodernism and globalization borders for the notion of citizenship are erased, because

the problems dealt with by the civic education are inherent in all the world's states. This gives the right to assert that the issue of civic education has a supranational character.

**Ключевые слова:** *гражданское воспитание, гражданственность, демократия, самоидентификация, социальная адаптация*

**Key words:** *citizenship education, citizenship, democracy, self-identification, social adaptation*

### **Понятие «гражданство» и гражданское воспитание**

Сегодня концепт «гражданство» продолжает переосмысливаться. С одной стороны, этот концепт приобретает большую глубину, поскольку современное гражданство имеет не только политический, но и социальный, образовательный и даже межличностный характер. С другой стороны, понятие гражданства становится все более тесно связанным с чувством собственной идентичности. Идентичность гражданина представляет собой совокупность форм участия в чем-либо. Эта точка зрения доминирует как в литературе по психологии [8], так и в социологии культуры [2].

Сегодня гражданское воспитание нацелено на феномен самоидентификации и при этом учитывает ее неоднородность, усиливающуюся из-за роста миграции и туризма, интернационализации СМИ. Это новое измерение института гражданства также отражается и на учебном процессе. Х. Хейст [8] показывает, как изменяется самоидентификация людей по мере увеличения форм возможного участия в чем-либо. Тем самым гражданское воспитание все теснее переплетается с моральным развитием [14].

Ориентация института гражданства на конкретное государство была раскритикована, и потому на первый

план вышла идея о более моральном «мировом гражданстве» [13], стимулирующем чувство ответственности за планету и всех ее жителей. Таким образом, одним из

самых важных аспектов такого концепта гражданства выступают открытость и дружелюбие по отношению к остальным людям. Однако недавно эта модель гражданства подверглась критике за игнорирование ею реалий мировой политики [12]. В этой связи предлагается больше внимания уделить взаимосвязи между моралью и политикой, так как моральные установки должны трактоваться сквозь призму текущих социальных и политических взаимоотношений.

В социологии динамика политического процесса обычно описывается с помощью понятий, ассоциируемых с демократической формой устройства [17]. Согласно Дж. Дьюи, демократия понимается в качестве способа организации совместного проживания людей, примирения противоположных точек зрения и защиты прав меньшинств [4].

### **Понятие гражданского воспитания в зарубежных исследованиях**

Рассмотрим некоторые из социополитических измерений, чтобы понять, что из себя представляет гражданское воспитание.

Л. Дэйвис [3] сравнила определения гражданского воспитания, насчитав более 300 дефиниций демократии, имеющих отношение к гражданскому воспитанию. Некоторые из них стоит упомянуть:

✓ гражданство или гражданское воспитание призвано объединить в себе способы подготовки молодых людей к исполнению ими их ролей и обязанностей как граждан [11];

✓ гражданское воспитание связано как с личностным развитием учащихся (ин-

Сегодня гражданское воспитание нацелено на феномен самоидентификации и при этом учитывает ее неоднородность, усиливающуюся из-за роста миграции и туризма, интернационализации СМИ.

теграцией в социум), так и с политическим и социальным развитием целого общества (установлением общественного порядка) [15];

✓ демократическое гражданское воспитание (Education for democratic citizenship, EDC) содействует возникновению новых форм сотрудничества между разными группами и институтами на принципах равенства, солидарности и единства [1].

В совокупности эти определения позволяют выявить те *темы, концепты и аспекты*, которые детерминируют гражданское воспитание. Можно выделить следующие темы:

✓ сохранение чего-либо, например, демократического общества и ассоциируемых с ним прав;

✓ идея участия в общественной жизни;

✓ возвращение потенциала у молодежи по социальной активности;

✓ важность интеграции в общество;

✓ фиксация на современном обществе, стимулирование сотрудничества;

✓ привлечение внимания к международному контексту.

Все это также указывает на ряд важных *концептов*, позволяющих понять суть гражданского воспитания: *демократия, права, обязанности, толерантность, уважение, равенство, разнообразие и сообщество*. Однако эти концепты наряду с состоятельностью гражданского воспитания самого по себе можно оспаривать в другом контексте. Гражданское воспитание также имеет такие *аспекты*, как *знание и осознание (понимание), навыки, качества и ценности*. Эти качества развиваются посредством соответствующих подходов к образовательному процессу.

### **Место и роль гражданского воспитания в образовательной политике и практике. Пути его становления**

Гражданское воспитание берет свое начало еще в Древней Греции. Однако менталитет каждого народа и нравы эпох

накладывают свой отпечаток на этот феномен. Наиболее остро вопрос о формировании гражданской компетентности в мире встал в XIX веке.

Например, в Великобритании в конце XIX — начале XX века инициатива по внедрению системы гражданского воспитания в школы стала исходить из частных источников. В период с 1885 по 1916 год было продано около 250 000 экземпляров «Книги гражданина для чтения». Считалось, что «обыч-

ным гражданином» должен являться тот, «кто прошел через обучение», а не тот, кто имеет право голоса (таких было меньшинство). Вот что говорилось по этому поводу в записке Министерства образования от 1949 года: «...скромность, готовность служить, сдержанность и уважение к личности. Если в школах смогут прививать ученикам данные качества, то наше общество состоится как истинно демократическое и здоровое» [9, с. 107].

Уже в 1934 году недавно образованная Ассоциация гражданского воспитания (Association for Education in Citizenship) настаивала на продвижении гражданских демократических ценностей перед лицом внешней угрозы с европейского континента. Тем не менее Ассоциация потерпела фиаско, так как религия по-прежнему заменяла гражданское воспитание.

1980-е и 1990-е годы ознаменовались пиком популярности гуманитарных дисциплин и социологии, что привело к развитию экологического и политического образования, образования в области развития, мира и прав человека [5]. В качестве ядра таких образовательных моделей выступила идея о справедливости.

Анализ современных систем гражданского воспитания в разных странах мира [11] показал, что беспрецедентно высокие темпы трансформации, через которую проходит мир, порождают практически идентичные проблемы и вызовы:

Гражданское воспитание берет свое начало еще в Древней Греции. Однако менталитет каждого народа и нравы эпох накладывают свой отпечаток на этот феномен.

✓ интенсивное перемещение масс внутри национальных границ и за их пределами;

✓ признание прав за коренными группами населения и меньшинствами;

✓ коллапс старых форм политического устройства и возникновение новых;

✓ изменения статуса и роли женщин в обществе;

✓ рост влияния мировой экономики и новые тенденции в торговле и на рынке труда;

✓ последствия информационной революции и развития новых средств связи;

✓ рост населения Земли и влияние этого процесса на окружающую среду;

✓ появление новых сообществ и новых способов выражения протеста.

Что еще объединяет все страны мира в этой связи, — так это та важная роль, которая отведена системе образования и особенно гражданскому воспитанию, в реагировании на данные вызовы [7].

За последние двадцать лет тема гражданства стала одной из самых популярных в интеллектуальных и политических кругах, затронув все социальные слои. Исследователи обычно концентрируются на четырех аспектах института гражданства, а именно:

✓ права и обязанности;

✓ уровень доступа;

✓ чувство принадлежности;

✓ разнообразие идентичностей.

Все эти аспекты взаимосвязаны и признаны некоторыми учеными в качестве «новых измерений» гражданства [6]. Пересмотр этих аспектов должен

быть связан с четырьмя вызовами институту гражданства в современном обществе:

✓ разнообразие — проживание во все более пестрых с социальной и этнической точек зрения обществах;

✓ местонахождение — поскольку сегодня государство-нация не является един-

ственной «точкой привязки». Существует возможность обретения нескольких гражданств; сюда же относятся понятия о «европейском», «международном» или «транснациональном» гражданстве;

✓ социальные права — все более высокие темпы роста мировой экономики отражаются на социальном аспекте института гражданства;

✓ участие — возможность участия в жизни демократического общества на местном, национальном и международном уровнях.

Последний вызов имеет особую актуальность для многих стран мира, поскольку сегодня высказывается все больше опасений о социальной и политической пассивности молодых людей, получившей название «демократический дефицит» [10].

Попытки по переосмыслению сущности гражданства неизбежно отразились на системе гражданского воспитания. Отдельное внимание уделяется тому, как гражданское воспитание должно коррелировать с:

✓ «новыми аспектами» — правами и обязанностями, уровнем доступа, чувством принадлежности, разнообразием идентичностей;

✓ вызовами — разнообразием, местонахождением, социальными правами и участием;

✓ многообразием в плане дефиниций и подходов. Например, В. Паркер [16] пишет о необходимости расширения гражданского воспитания с тем, чтобы ответить на «главный вопрос нашей эпохи о гражданстве»: «...каким образом мы можем жить вместе в справедливости, но при этом сохранить наши индивидуальные и коллективные различия и множество наших идентичностей?» Необходимость переосмысления сущности гражданского воспитания доминирует на учебных занятиях, в школах и местных сообществах, а также на национальном, региональном и международном уровнях.

Итак, стремительное развитие всех аспектов жизнедеятельности человека

За последние двадцать лет тема гражданства стала одной из самых популярных в интеллектуальных и политических кругах, затронув все социальные слои.

требует решительного переосмысления сути понятия о гражданском воспитании. Сегодня вопрос о политике и практике гражданского воспитания все еще остается открытым и приобретает все большую актуальность в глобальном масштабе. Прежде всего в эпоху постмодернизма и глобализации для понятия гражданственности исчезают национальные границы, так как проблемы, которыми занимается гражданское воспитание, присущи абсолютно всем государствам мира. Это дает право утверждать, что проблема гражданского воспитания имеет национальный характер. Гражданское вос-

питание насчитывает огромное количество подходов к его пониманию, однако их общая цель состоит в подготовке гражданина к функционированию в современном обществе. На современном этапе гражданство носит концептуальный характер и связано, прежде всего, с самоидентификацией личности в мире. За последние десятилетия исследователи отмечают резкую социальную пассивность молодежи («демократический дефицит»), поэтому задачей каждого государства и каждого отдельно взятого учебного заведения становится воспитание социально активной личности.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Audigier, F.* Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship: An Initial Consolidated Report / F. Audigier. — Strasbourg : Council of Europe, 1998.
2. *Banks, J. A.* Diversity and Citizenship Education / J. A. Banks. — San Francisco : Jossey-Bass, 2004.
3. *Davies, L.* Citizenship Education and Human Rights Education: Key Concepts and Debates / L. Davies. — London : British Council, 2000.
4. *Dewey, J.* Democracy and Educational Administration / J. Dewey // *School and Society*. — 1937. — Vol. 45. — P. 457—467.
5. *Dufour, B.* The Fate and Fortunes of the Social Curriculum and the Evolution of Citizenship: a historical overview / B. Dufour. — London : Hodder Murray, 2006.
6. *Gagnon, F.* Conceptual framework on Citizenship in democratis Liberales / F. Gagnon, M. Page. — Ottawa : SRA-3666a-f, 1999.
7. *Gearon, L.* Learning to Teach Citizenship in the Secondary School A Companion to School Experience / L. Gearon. — New York : Routledge Falmer, 2003.
8. *Haste, H.* Constructing the Citizen / H. Haste // *Political Psychology*. — 2004. — Vol. 25. — № 3. — P. 413—440.
9. *Heater, D.* The History of Citizenship Education in England / D. Heater // *The Curriculum Journal*. — 2001. — Vol. 12. — № 1. — P. 103—123.
10. *Jowell, R.* Young People, Politics and Citizenship: A Disengaged Generation? / R. Jowell, A. Park. — London : Citizenship Foundation, 1998.
11. *Kerr, D.* Re-examining Citizenship: The Case of England / D. Kerr. — Slough : NFER, 1999.
12. *Mouffe, C.* On the Political / C. Mouffe. — Londres : Routledge, 2005.
13. *Nussbaum, M.* Cultivating Humanity / M. Nussbaum. — Cambridge : Harvard University Press, 1997.
14. *Oser, F.* Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values / F. Oser, W. Veugelers. — Rotterdam ; Taipeh ; Boston : Sense Publishers, 2008.
15. *Osler, A.* Teacher Education and Human Rights / A. Osler, H. Starkey. — London : David Fulton, 1996.
16. *Parker, W. C.* Advanced ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education / W. C. Parker // *Teachers College Record*. — 1996. — Vol. 98. — № 1. — P. 104—125.
17. *Veugelers, W.* Creating critical-democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education / W. Veugelers. — Compare. — 2007. — Vol. 37. — № 1. — P. 105—119.

## МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ



А. Е. ЛЕКОНЦЕВ,  
аспирант НИРО,  
учитель английского языка  
МБОУ НОШ № 51  
р. п. Решетиха Володарского района  
Нижегородской области  
[ael85@mail.ru](mailto:ael85@mail.ru)



С. А. ФАДЕЕВА,  
доктор педагогических наук,  
заведующая кафедрой теории  
и практики воспитания  
и дополнительного образования НИРО  
[fadeeva1607@gmail.com](mailto:fadeeva1607@gmail.com)

В статье раскрываются вопросы развития основ эмоционально-образной культуры через использование музыки в деятельности младших школьников; показывается путь формирования ценностных ориентаций детей через приобщение к миру музыкально-эстетического искусства; предлагаются конкретные механизмы вовлечения школьников в культурные и художественные практики.

The article opens questions development of the foundations of emotional-shaped culture through the use of music in the work of younger schoolboy; it shows the path of formation of valuable orientations of children through the introduction to the world of music and the aesthetic arts; we offer proposes specific mechanisms for involving students in cultural and artistic practices.

**Ключевые слова:** *технологии, музыкальная мастерская, эмоциональная отзывчивость, ценностные ориентации, музыкальное искусство*

**Key words:** *technology, music workshop, emotional responsiveness, values, art music*

Основная образовательная программа начальной школы одной из задач ставит воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических ценностях — красоте, гармонии, самовыражении в творчестве и искусстве. При

этом ни для кого не секрет, что уникальным средством формирования эстетических и общекультурных личностных стратегий на долгие годы может являться музыкальное искусство, заключающее в себе неоценимый воспитательный потенциал.

Музыка давно признана самым «эмоциональным» видом искусства. Если ребенок различает настроения и эмоции, передаваемые в музыкальном произведении, он пополняет свои представления о богатстве эмоциональной палитры, существующей в реальной жизни. Именно эмоции как главнейшая характеристика человеческой личности определяют отношение человека к предметам и явлениям. Неслучайно С. Л. Рубинштейн, обосновывая положения личностного подхода, ссылается на соотношение развития эмоций и становления личности [4, с. 557]. Какие бы условия ни определяли жизнедеятельность человека, психологически действенными они будут тогда, когда им удастся проникнуть в сферу его эмоций и закрепиться в ней. Известный психолог-музыкант В. И. Петрушин рассматривает эмоциональное переживание в музыкальном искусстве как исходную форму личностного отношения к воспринимаемому [2, с. 247—249]. Результаты работ других исследователей также доказывают, что опыт эмоционального переживания, приобретаемый в процессе восприятия музыкальных произведений, влияет на развитие такого личностного качества, как эмоциональная отзывчивость.

О значении музыкального искусства для личностного развития писали в своих исследованиях Н. А. Ветлугина, В. В. Медушевский, В. А. Разумный, В. Г. Ражников, О. П. Радынова, А. Н. Сохор и др. Они утверждают, что именно эмоции, их переходы и смена составляют «корень эстетики» музыкального искусства. В процессе музыкального восприятия развивается способность ребенка самому испытывать эмоции и чувства, тем самым музыкальное произведение оказывает влияние на развитие эмоциональной сферы, делая ребенка чутким к прекрасному.

Эмоциональное отношение к музыке рассматривается многими авторами как *эмоциональная отзывчивость* на произведение музыкального искусства, кото-

рая предполагает не только *понимание* эмоциональной выразительности произведения, основывающейся на процессах «вчувствования» и сопереживания, но и внешне выраженную *активность*, которая проявляется в формируемом отношении к музыкальному произведению. Эмоциональная отзывчивость является исходной точкой многих музыкально-отношенческих проявлений: от эмоционально-ценностного отношения как основы развития музыкальности до формируемого музыкального мышления-воображения как процесса, способствующего становлению отношения к искусству как качества личности.

Ценным для нас является то, что музыкально-эмоциональная чуткость благотворно влияет на развитие эмоциональной отзывчивости детей и в жизни. Ведь музыкально-художественные образы, воплощаемые средствами музыкальной выразительности, являются отражением реальных образов. Исходной основой музыкального образа как раз и выступают музыкально-эстетические эмоции. При этом музыкальное переживание возникает не только в результате *восприятия* музыкального образа, но и в *проявлении оценочного отношения* к этому образу. Поэтому эмоциональное развитие ребенка связано с развитием способности *мыслить* художественными образами, что уже отчетливо проявляется у младших школьников.

Обучающиеся в начальной школе способны распознавать эмоционально-образное воплощение авторского замысла и учиться «декодировать» художественный образ произведения. Музыкальное искусство является средством развития эмоционально-образных представлений личности школьника об окружающем мире, а эмоционально-образное видение предметов и явлений способствует формиро-

---

Если ребенок различает настроения и эмоции, передаваемые в музыкальном произведении, он пополняет свои представления о богатстве эмоциональной палитры, существующей в реальной жизни.



ванию творческого отношения к своей жизнедеятельности. Эмоционально-образное развитие младшего школьника в контексте освоения музыкального языка может характеризоваться интересом к искусству, эмоционально-оценочным отношением к его проявлениям, опытом музыкально-эстетического переживания и знания, способностью эмоционально от-

зываться на художественный образ произведения искусства.

В своих работах Б. М. Неменский раскрывает еще один аспект необходимости эмоционально-образного развития с детских лет. Он обращает внимание на важность формирования целостного мышления личности — эмоционально-образного и рационально-логического (см. таблицу).

### Целостность мышления личности

Форма мышления	Сфера деятельности и итог работы	Предмет познания	Пути освоения опыта	Итоги освоения опыта
Рационально-логическая	Научная деятельность. <i>Итог</i> — понятие	Реальный объект (предмет)	Изучение содержания	Знания. Понимание закономерностей природных и общественных процессов
Эмоционально-образная	Художественная деятельность. <i>Итог</i> — художественный образ	Отношение к объекту (предмету)	Переживание содержания	Эмоционально-ценностные критерии жизнедеятельности

Как видно из таблицы, лишь эмоционально-образное познание способно повлиять на формирование *эмоционально-ценностных* отношений личности. Ученый подчеркивает, что опыт эмоционально-образного мышления бесполезно *лишь изучать*, как, например, бесполезно изучать нравственные чувства — любовь, нежность, преданность и пр. Эти чувства требуют, прежде всего, проживания и переживания. Наиболее емкими считаются проявления эмоционально-образной сферы мышления в искусстве, которому и отводится роль транслятора опыта эмоционально-ценностных отношений от поколения к поколению [1, с. 9—16]. Таким образом, приобщение детей к миру музыки с детских лет позволяет развивать эмоциональные отношения к окружающему миру как *ценностные*.

Мы полагаем, что расширить эмоционально-образное поле переживаний в младшем школьном возрасте позволит активизация применения *музыкально-педагогических технологий* как на уроке, так и во внеурочных формах деятельности обучающихся. Младшие школьники смогут осознавать и запоминать более тонкие оттенки собственных переживаний,

выражать их словами и ориентироваться на них при взаимодействии с окружающим миром. Музыкально-эстетические впечатления будут способствовать развитию мышления, воображения, творчества детей через познание огромного мира богатейших человеческих чувств [8, с. 4—5].

К традиционным музыкально-педагогическим технологиям относят следующие:

- ✓ технологии развития процессов музыкального восприятия;
- ✓ технологии воспитания певческой культуры;
- ✓ технологии детского музицирования;
- ✓ технологии музыкальной терапии;
- ✓ технологии развития ассоциативно-образного мышления;
- ✓ технологии диагностики развития музыкальной культуры;
- ✓ технологии музыкально-творческого проектирования;
- ✓ музыкально-компьютерные технологии и др.

Безусловно, в перечисленных технологиях музыкальная составляющая как основная предполагает использование их, прежде всего, на уроках музыки и музыкальных занятиях во внеурочной деятель-

ности. Мы же подробнее остановимся на музыкальной технологии, которая может применяться и на других уроках и внеурочных занятиях в начальной школе — при различной эмоциональной насыщенности и объеме используемого музыкального материала. Такая музыкально-педагогическая технология называется *музыкальной мастерской*, являющейся разновидностью педагогических мастерских.

Технология «педагогические мастерские» впервые была разработана и применена во Франции в 20-х годах XX века французскими педагогами — представителями «Французской группы нового образования» (ЖФЕН) П. Ланжевроном, А. Валлоном, Ж. Пиаже и др. С конца прошлого века мастерские (в буквальном переводе с фр. *atelier* — ателье) стали изучаться и использоваться отечественными педагогами. Ученый Д. Г. Левитес указывает следующие главные правила построения мастерских:

- ✓ мастер создает атмосферу сотворчества;
- ✓ включает эмоциональную сферу ребенка, обращается к его чувствам и интересам;
- ✓ необходимую информацию подает малыми дозами, обнаружив потребность в ней у школьников;
- ✓ исключает официальное оценивание работы ученика, но через социализацию, афиширование работ дает возможность появления самооценки у учащегося и ее изменения [10].

Одна из главных задач педагога, ведущего мастерскую, — мастера — подарить ребенку радость открытия через активизацию творческого начала. Он сопровождает самостоятельное творческое исследование, проводимое ребенком в рамках мастерской.

*Музыкальные мастерские* могут быть разнообразными по своей тематике, содержанию и формам организации, но при этом их объединяет общий алгоритм. В начале мастерской школьнику предлагается проблемное задание, мотивирую-

щее его на последующую деятельность. Далее начинается работа с различным материалом: музыкой, текстом, картиной, образом. Происходит дальнейшее развитие работы с информацией через взаимодействие детей в парах и группах, которое позволяет по-новому увидеть озвученную проблему и обменяться художественным опытом, знаниями и музыкально-эстетическими оценками. Завершает мастерскую рефлексивная деятельность школьников, основанная на анализе и раскрытии личного опыта эмоционально-ценностного постижения мира.

Методами и методиками, способными активизировать развитие эмоционально-образной сферы младших школьников в ходе проведения музыкальной мастерской, будут:

- ✓ методики «словарь эмоций», «маленький Эмо», «школа настроений» (автор В. Г. Ражников);
- ✓ методы контрастных сопоставлений и уподоблений характеру звучания музыки — словесного, интонационного, тактильного, моторно-двигательного, цветового, мимического, темброво-инструментального, полихудожественного, вокального (автор О. П. Радынова);
- ✓ музыкальный дизайн образовательной среды и фоновая музыка (автор С. А. Фадеева);
- ✓ методы динамической живописи и «рисования музыки»;
- ✓ музыкальная драматизация, музыкальная игра-сказка;
- ✓ музыкально-творческие проекты и др.

Последовательность шагов музыкальной мастерской основывается на традиционных семи этапах технологии мастерских, предложенных еще французскими педагогами и психологами.

*Первый этап* носит название «индукция» (или «наведение») и включает создание эмоционального настроения на дальнейшую деятельность. Индуктором может

---

Музыкальные мастерские могут быть разнообразными по своей тематике, содержанию и формам организации, но при этом их объединяет общий алгоритм.

выступать музыкальный образ, музыкальный фрагмент, картина и др., он должен подбираться с учетом содержания мастерской, соответствовать возрасту и особенностям детского восприятия.

На *втором этапе* — «деконструкции» (в некоторых источниках — «самоконструкции») обозначается проблема и осуществляется работа с музыкально-информационным материалом, создается информационно-эстетический запрос.

*Третий этап* называется «реконструкция» (в некоторых источниках — «социоконструкция»). На данном этапе обсуждаются и выдвигаются гипотезы по решению проблемы в парах, затем гипотеза представляется в виде музыкально-творческих проектов — в музыкальных сочинениях, импровизациях, исполнительстве и т. д.

Далее идет *этап «социализации»*, когда процесс рассмотрения гипотез, проектов, идей продолжается в малых группах, сформированных по желанию участников мастерской. Обучающийся обогащает свой эстетический опыт за счет знаний, умений других участников, учится корректировать собственную работу, осознает преимущества совместного творчества.

*Пятый этап* — «афиширование» — публичная презентация творческих работ обеспечивает полную открытость полученных результатов и формирование творческого коллективного опыта.

*Следующий этап* — «разрыв», где каждый участник мастерской должен осознать разнообразие вариантов решения проблемы и

столкнуться с некоторым внутренним противоречием между имевшимися у него музыкальным опытом, знаниями и эстетическими оценками других участников, иным видением решения проблемы. Для разрешения противоречия ребенку иногда требуется дополнительная информа-

ция как доказательство достоверности полученного в музыкальной мастерской нового знания.

Наконец, *последний этап* — «рефлексия» как отражение опыта музыкально-эстетических переживаний обучающихся через возможность рассказать о наиболее значимых моментах мастерской. Внимание к эмоциональной сфере учеников на данном этапе помогает мастеру в выявлении и определении их художественных интересов с целью прогнозирования индивидуальных траекторий развития.

В процессе приобщения к искусству при помощи музыкальных технологий важно в полной мере раскрывать эмоционально-личностный потенциал обучающихся. Технология музыкальной мастерской помогает решить ряд задач, актуализированных в образовательном стандарте начальной школы:

- ✓ развитие эстетических способностей;
- ✓ воспитание интереса к исследованию и творчеству;
- ✓ формирование навыков эмоционально-оценочного восприятия произведений искусства;
- ✓ приобретение опыта переживаний высшего порядка — нравственных, интеллектуальных, эстетических.

Неслучайно музыку считают «феноменом-спутником развития психической функции эмоций человека как непосредственной оценки значимости происходящих вокруг него явлений и событий... Весь эмоциональный ряд психики человека — от базовых врожденных эмоций до высших социально и культурно обусловленных чувств — служит основным содержанием музыки» [5, с. 60, 64].

Благодаря эмоционально активному восприятию музыкальных произведений на ступени начального общего образования у обучающихся развиваются художественный вкус, образно-ассоциативное мышление и воображение. В личностном плане формируются ценностно-смысловые ориентации учащихся, создающие основу для формирования позитивной самооцен-

Благодаря эмоционально активному восприятию музыкальных произведений на ступени начального общего образования у обучающихся развиваются художественный вкус, образно-ассоциативное мышление и воображение.

ки, самоуважения, жизненного оптимизма, потребности в эстетическом самовыражении. Освоение и присвоение произведений высокого искусства во многом могут оптимизировать процессы эмо-

ционально-образного развития младших школьников, закладывая надежный фундамент для дальнейшего постижения опыта культурного наследия на последующих образовательных ступенях.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Неменский, Б. М.* Эмоционально-образное познание в развитии человека / Б. М. Неменский. — Вопросы психологии. — 1991. — № 3. — С. 9—16.

2. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. — М. : ВЛАДОС, 1997.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — М. : Просвещение, 2010.

4. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000.

5. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998.

6. *Торопова, А. В.* Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования / А. В. Торопова. — М. : Гном и Д, 2007.

7. *Фадеева, С. А.* Музыкальный дизайн в образовательном учреждении / С. А. Фадеева. — Н. Новгород : НИРО, 2011.

8. *Фадеева, С. А.* Преemptственность в музыкальном воспитании детей : монография / С. А. Фадеева. — Н. Новгород, 2007.

9. *Чупрасова, В. И.* Современные технологии в образовании : курс лекций / В. И. Чупрасова — Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2000.

10. <http://tak-to-ent.net/load/204-1-0-2553>.

11. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node28.html>.

12. <http://rus.triz-guide.com/2009.html>.

13. <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/3074.pdf>.

14. <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=37503>.



### ОБЗОРНЫЙ УРОК ПО ЛИТЕРАТУРЕ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ

Е. П. АНИСИМОВА,  
аспирант НИРО,  
учитель русского языка и литературы  
средней школы № 52 г. Н. Новгорода  
[elizavetaanisimova@mail.ru](mailto:elizavetaanisimova@mail.ru)

В статье обзорный урок по литературе охарактеризован не только с дидактической, но и с методической точки зрения (виды обзорных уроков, деятельность учителя и школьников на уроке данного типа); показана актуальность научной проблемы.

In the article the survey lesson of literature is characterized not only with the didactic, but also from the methodical point of view (the author of the article describes different types of survey lessons, the activity of a teacher and pupils at a lesson of this type); also she demonstrates the relevance of a scientific problem.

**Ключевые слова:** *дидактика, интеграция, методика, обзорный урок, лекция, обобщение, моделирование, проблемный вопрос*

**Key words:** *didactics, integration, technique, survey lesson, lecture, generalization, modeling, problematic issue*

Одной из приоритетных целей современного образования является становление личности, способной воспринимать явления культуры с позиции субъекта, то есть актуализировать накопленный культурный потенциал в собственной коммуникативной практике. К решению этой непростой задачи могут быть подключены и обзорные уроки в старших классах.

Н. И. Кудряшев включает эти уроки в характеристику уроков изучения теории и истории литературы наряду с уроками формирования теоретико-литературных понятий; усвоения научных, литературно-критических статей; обобщения, повторения, опроса [3].

С дидактической точки зрения уроки обзорного типа нередко представляют собой актуализацию внутрпредметных связей, так как «формирование и закрепление навыков межтекстового анализа позволяет учащимся видеть “текст в тексте”», выявлять его функции, воспринимая историко-литературный процесс в его внутреннем единстве и взаимодействии различных творческих “точек зрения” и традиций». [2]

Как известно, современную образовательную практику невозможно представить вне постоянной реализации принципа интеграции, который проявляется в сближении информационных элементов из разнообразных предметных областей в одной единице дидактического материала. Принцип этот должен эффективно «работать» и на уроках обзорного типа, так как в их структуру входит материал, имеющий отношение не только к литературе, но и к мировой художественной культуре, истории, обществознанию, то есть к различным областям гуманитарных знаний.

Что же обуславливает актуальность разговора об изучении обзорных тем в старших классах? Ответим на этот вопрос, ограничив себя хронологическими рамками литературы XX века.

Для современных учеников разобраться в духовно-нравственных исканиях творческой интеллигенции XX века — нелегкая, но увлекательная задача. Ведь русская литература XX века — это и литература Серебряного века, и советская литература, и литература русского зарубежья, и литература андеграунда. С середины 1980-х годов в учебниках стали появляться так называемые «забытые имена», из-за чего число изучаемых произведений увеличилось, а количество часов, отводимых программой на их изучение, осталось прежним и даже уменьшилось. В результате перед педагогами встал вопрос о том, как сохранить лучшие открытия прошлых лет и в то же время ввести в процесс обучения новые имена и темы.

Поэтому одной из задач педагога стала задача параллельного рассмотрения творчества писателей, чьи оценки социальных, политических, военных событий часто оказывались противоположными (например, тема гражданской войны и революции в творчестве М. А. Шолохова, А. А. Фадеева, М. А. Булгакова, Б. Л. Пастерна-

Поэтому одной из задач педагога стала задача параллельного рассмотрения творчества писателей, чьи оценки социальных, политических, военных событий часто оказывались противоположными.

Поэтому одной из задач педагога стала задача параллельного рассмотрения творчества писателей, чьи оценки социальных, политических, военных событий часто оказывались противоположными (например, тема гражданской войны и революции в творчестве М. А. Шолохова, А. А. Фадеева, М. А. Булгакова, Б. Л. Пастерна-

ка и др.). Одним словом, на уроках стал преобладать сравнительно-типологический подход к анализу произведения, при этом важную роль стал играть социокультурный контекст. Отсюда возникла проблема, заключающаяся в необходимости расширения рассматриваемого материала при недостаточности времени на его глубокое изучение. Это обусловило то, что одним из решений данной проблемы стало более частое обращение к урокам-обзорам в старших классах.

Е. С. Роговер предлагает классификацию обзорных уроков:

✓ в зависимости от содержания обзора (освещение эпохи с ее духовными ценностями, идеалами, отношением к человеку, своеобразием искусства, нравами, бытом; характеристика литературного движения определенного исторического периода; теоретико-литературное обобщение; краткая характеристика особенностей жизненного и творческого пути писателя);

✓ в зависимости от места и роли по отношению к монографическим темам (вводный обзор; обзоры-звенья, являющиеся промежуточными элементами между монографическими темами; итоговый, завершающий обзор);

✓ с точки зрения метода изучения материала (лекция, беседа, концерт, семинар, практикум);

✓ в зависимости от объема (большой обзор культуры определенной эпохи; обзор крупной формы, посвященный одному значительному периоду в развитии литературы; обзор средней формы, рассматривающий развитие жанра или направление; обзор относительно малой формы, посвященный своеобразию жизненного и творческого пути отдельного писателя) [4].

Ниже приведем примерный план изучения обзорной темы вводного (установочного) характера:

1. Наименование темы, определение хронологических границ эпохи и обосно-

вание этой периодизации. Анализ эпиграфа к теме.

2. Краткое историческое введение. Исторические предпосылки, вызвавшие к жизни и определившие характер и особенности данного направления.

3. Общая характеристика литературы и искусства данной эпохи, картина литературного движения; основное содержание историко-литературного процесса:

— главные литературные течения на данном этапе истории литературы;

— крупнейшие прозаики, поэты, драматурги, критики, их основные произведения;

— основные темы и проблемы, выдвинутые писателями данного периода;

— новые герои, изменение отношения к героям предшествующих эпох;

— литературный стиль эпохи, изменения в области литературных жанров, новые явления в области русского литературного языка.

4. Более подробное изложение материала об отдельных художниках и произведениях, наиболее характерных для данного периода.

5. Значение периода для нашего времени, вклад эпохи в историю литературы, в решение общечеловеческих проблем. Сильные и слабые стороны литературы данного периода.

Таким образом, содержание обзорных тем — это прежде всего общая характеристика общественно-политической жизни страны в данный период; затем — сведения о развитии науки, литературы, искусства; особенностях литературного процесса этого периода (литературная борьба, литературные общества, развитие журналистики, основные направления в развитии литературы данного периода, основные проблемы и темы, господствующие жанры и т. д.).

К этому же типу тяготеют и обзоры

Возникла проблема, заключающаяся в необходимости расширения рассматриваемого материала при недостаточности времени на его глубокое изучение.

русской литературы определенных десятилетий. Предполагается, что единство освещения в обзорах исторических событий, литературной борьбы и конкретных явлений литературы позволит ученикам увидеть в каждом периоде общее, что характерно для всего литературного процесса той или иной исторической эпохи, и особенное, специфическое для данного этапа.

Важным моментом обзорной темы является ее связь с темами монографическими. Литературные явления, рассматриваемые в обзоре, должны познакомить с творчеством писателей, которые будут изучаться позднее. Только тогда обзорная тема даст перспективу для работы над персоналиями.

Специфика *обзорных уроков-обобщений* заключается в том, что здесь по-новому осмысливается изученный материал, приводятся в систему прежние знания учащихся. *Обзор-обобщение* строится на основе иных методических принципов в отличие от всех рассмотренных выше обзоров. Его задача — подведение итогов по всему материалу, раскрывавшемуся как в монографических, так и в обзорных темах. Почти не используется такой прием, как комментированное чтение. Нет возможности посвящать специальные уроки анализу образов персонажей, подробно рассматривать композицию и язык произведений. Зато важное значение приобрета-

Специфика обзорных уроков-обобщений заключается в том, что здесь по-новому осмысливается изученный материал, приводятся в систему прежние знания учащихся.

ют художественное рассказывание произведения, чтение отдельных ярких отрывков, обзор проблематики без подробного изучения текста. Наиболее целесообразный путь анализа художественного произведения в обзоре — выдвижение на первый план одной-двух особенно важных сторон произведения.

Другим типом обзорной темы является сжатая характеристика творчества писателя, рассматриваемого в рамках

какого-либо сквозного обзора. Здесь дается емкое представление о личности писателя, подчеркивается самое главное, самое ценное, что делает этого художника неповторимой личностью и определяет его значение в отечественной культуре.

Обзор обеспечивает целостность и системность изучения жизни и творчества писателя, синтезирует отдельные элементы мировоззрения, мировосприятия, отражает закономерности процесса становления нравственного, творческого начала личности художника слова. Для правильного понимания жизни и творчества писателя необходимо установление связи между временем жизни писателя и современными ему крупнейшими историческими событиями.

Остановимся на отдельных сторонах деятельности учителя и старшеклассников на уроках обзорного типа.

Материал обзорных тем в большинстве случаев излагается преподавателем лекционно. Однако обзорную лекцию не следует представлять как сплошной монолог (на это указывал еще В. В. Голубков). Уроки, посвященные обзорным темам, — «особого вида уроки, требующие сложного сочетания лекции учителя, сообщений учащихся и чтения полностью или в извлечениях художественных произведений, т. е. репродуктивного, эвристического и исследовательского методов» [3].

Таким образом, в целях активизации учащихся, приобщения их к самостоятельной работе в лекцию следует включать вопросы по анализу произведения, отрывки из которого читаются преподавателем, вопросы по произведениям, изученным в предыдущих классах, но относящимся к данному историческому периоду, сообщения учащихся о том или ином художнике, композиторе, а также заранее подготовленное учащимися выразительное чтение стихотворения или прозаического отрывка по заданию преподавателя. Такая синкретическая при-

рода учебного занятия обусловлена тем, что «перед учителем стоит задача объединить весь материал, в том числе наглядный, придав ему тематическую стройность и завершенность» [1].

На уроках обзорного типа может быть организована и моделирующая деятельность школьников. По мнению М. И. Шутана, она прежде всего предполагает «фокусирование (подбор) художественного материала на основе символического образа (цепочки символических образов)» [5].

В этом случае, например, на обзорных занятиях по литературе Серебряного века разнородный художественный материал будет объединен следующим проблемным вопросом: «Почему этот период развития русской художественной культуры назван “серебряным”?» Логика моделирующей деятельности, реализующаяся через анализ оппозиции *золотой — серебряный* на лексическом, историко-ли-

тературном, эстетическом уровнях, позволит одиннадцатиклассникам выйти на развернутое соотнесение различных историко-литературных эпох, которое неизбежно будет включать в себя и оценочный элемент. Обобщения, сделанные на учебном задании, помогут одиннадцатиклассникам в изучении последующих монографических тем.

Обобщения, сделанные на учебном задании, помогут одиннадцатиклассникам в изучении последующих монографических тем.

Таким образом, урок обзорного типа, несмотря на свои специфические черты, органично вбирает в себя и отдельные методические приемы, характерные для уроков анализа и интерпретации художественного текста, так как последний в той или иной форме должен войти в круг мыслительной деятельности школьников. Одна из ближайших задач нашего научного исследования — показать, как эти приемы «работают» в новых для себя условиях.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Богданова, О. Ю.* Методика изучения систематического курса литературы в старших классах / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов // Методика преподавания литературы : учебник для студ. пед. вузов. — М., 2004.
2. *Зинин, С. А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин. — М., 2006.
3. *Кудряшев, Н. И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы / Н. И. Кудряшев. — М., 1984.
4. *Роговер, Е. С.* Методика преподавания литературы: Этюды и очерки / Е. С. Роговер. — СПб., 2010.
5. *Шутан, М. И.* Принципы моделирующей деятельности школьников на уроке литературы / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2014. — № 2. — С. 29—32.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Образность как основа и принцип изучения художественной литературы:** Монография / Науч. ред.: Л. В. Шамрей, С. В. Тихонова. 184 с.

В монографии исследуются методологические проблемы, определяющие перспективность теории и методики преподавания литературы как феномена художественной культуры. Авторы, опираясь на педагогический опыт, рассматривают образность как природную способность мышления человека, особенность мышления автора произведения и направленность учебной деятельности учащихся на уроке. В центре внимания их анализа — приемы и способы обучения, органичные природе того или иного текста.





## МЕТОД ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАНИЯ МИРА У УЧАЩИХСЯ

Е. Ю. СИНИЦА,  
аспирант НИРО,  
учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 28  
им. академика Б. А. Королева»  
*sinitza.e@yandex.ru*

В статье показано, как учебный проект по литературе в старших классах становится своеобразной базой для проекта социального. Дается подробная характеристика этапов реализации социального проекта.

It is rotined in the article, as an educational project on literature in senior classes becomes an original base for the project of social. The detailed description of implementation of social project phases is given

**Ключевые слова:** *аксиология, образовательная парадигма, учебный проект, социальный проект, сравнение, этапы проектной деятельности*

**Key words:** *axiology, educational paradigm, study project, social project, comparison, stages of a project*

**В** контексте новой образовательной парадигмы, когда на смену главной задаче — сформировать прочную систему знаний — пришла задача научить учащихся действовать на основе полученных знаний, активно применять их в различных сферах деятельности, нам представляется актуальной организация проектной деятельности в рамках школьного литературного образования [1].

Использование проектной деятельности в образовательном процессе может скорректировать классно-урочную систему.

Существует точка зрения, что проектная деятельность и классно-урочная форма обучения несовместимы. Позволим себе с этим не согласиться. Использование проектной деятельности в образовательном процессе может скорректировать классно-урочную систему, например уроков литературы.

Так, при изучении поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» в 9-м классе на обоб-

щающих уроках был начат творческий проект «Зачем живет человек?», где учащиеся обращаются к центральной проблеме этого возраста «Я и мир», отвечая на проблемный вопрос: «Может ли душа быть мертвой?» С точки зрения учебной деятельности, работа носит обобщающий характер, причем одна из главных задач — определить сущность образа главного героя поэмы «Мертвые души» Чичикова, «делового человека». Неукротимая энергия приобретателя обобщается утратой нравственных понятий. Цель Чичикова — благополучие. Средство ее достижения — деньги. Но свое благополучие он строит на чужих бедах, обмане, предательстве. Преступая нормы христианской морали, создавая для себя особую шкалу ценностей, он становится на путь нравственной и психологической деградации.

С помощью проекта учитель исполь-

зует сравнение, предлагая учащимся для прочтения и анализа повесть П. Заломова «Петька из Вдовьего дома», где мы видим описание богоугодного заведения, созданного реально существовавшим предпринимателем Н. А. Бугровым, жившим по совсем другим законам.

Последовательность уроков по «Мертвым душам» такова:

1. История создания поэмы «Мертвые души», особенности сюжета, система образов.

2—4. Чичиков и помещики.

5. Связь сюжета городских глав с «Повестью о капитане Копейкине».

6. Урок-диспут «Чичиков и чичиковщина. Стал ли Н. В. Гоголь христианским пророком?»

7—8. Учебный проект «Зачем живет человек?»

Для участия в проекте девятиклассники делятся на четыре группы и получают задания, причем на учебном занятии представители каждой группы знакомят своих одноклассников с результатами своей деятельности. В качестве продуктов проектной деятельности выступает презентация, страничка сайта, небольшое сочинение аналитического характера, публицистический очерк.

Девятиклассники получили следующие вопросы и задания:

✓ Первая группа: *Каков смысл названия поэмы «Мертвые души»? Есть ли в поэме «живые» души?*

✓ Вторая группа: *Какое место занимает в поэме притча о Кифе Мокиевиче и Мокии Кифовиче? Каковы жанровые особенности «Мертвых душ»?*

✓ Третья группа: *Напишите публицистический очерк для школьной газеты на тему «Мертвые души и живая Россия» и подумайте, как его представить на уроке.*

✓ Четвертая группа: *В чем проявляется автобиографичность повести П. Заломова «Петька из Вдовьего дома»? Охарактеризуйте создателя Вдовьего дома. Живет ли в стенах Вдовьего дома чичиковщина?*

Следует подчеркнуть, что на седьмом и восьмом уроках школьники докладывают о результатах своей проектной деятельности, то есть «собирают» весь конкретный материал, аналитический и публицистический, который даст им возможность в развернутой форме ответить на проблемный вопрос: «Может ли душа быть мертвой?»

Данный проект предполагает выполнение заданий во внеурочное время и формирует у школьников навыки взаимодействия в рамках группы в ситуации решения исследовательской или художественно-творческой проблемы. На самих же уроках перед учителем стоит непростая задача создания коммуникативных каналов, объединяющих представителей разных групп. Речь идет о тех вопросах и заданиях, которые будут обращены ко всему классу как целостному творческому организму.

Принципиально важно, что проектная деятельность позволяет школьникам выйти за рамки программного произведения. Так, одна из групп изучает деятельность нижегородского купца-мецената Н. А. Бугрова и историю создания Вдовьего дома. Здесь литература тесно связана с живой историей. Ученики делают выводы о жизни людей XIX века, владеющих богатством и душами крепостных крестьян или мукомольными фабриками, но по-разному представляющих предназначение Человека. Как жить — чахнуть от накопительства, напоминая помещика Плюшкина, или быть богатым купцом, скромно обустривающим свой быт и отдающим большие суммы на благотворительность?

Приведем ниже выдержки из работы одного из учеников: «Вслед за дедом и отцом Николай Александрович Бугров достойно продолжил семейное дело. Выдающийся купец взял на себя управление мукомольным производством. Унас-

---

Как жить — чахнуть от накопительства, напоминая помещика Плюшкина, или быть богатым купцом, скромно обустривающим свой быт и отдающим большие суммы на благотворительность?

ледовав семейное состояние, он сумел умножить его и стал одним из богатейших купцов Нижегородской губернии.

Строительство Вдовьего дома в Нижнем Новгороде начал еще отец Бугрова, но завершил начатое только Николай, который ежегодно выделял на благотворительность 45 % чистого дохода. На его средства в Нижнем Новгороде были построены здание городской думы, ночлежный дом и организована школа.

Малое количество людей могут вмещать в себе такие качества, как доброта, трудолюбие, отзывчивость, упорство... Судьба Бугрова дает богатый материал для серьезных размышлений о человеке, о том, какие жизненные приоритеты он определяет для себя...»

Вычленим этапы изучения поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»:

✓ анализ глав произведения, создающий основу для выполнения заданий проектной направленности;

✓ обобщающее занятие по произведению, состоящее из двух этапов: на *первом этапе* девятиклассники знакомят своих одноклассников с результатами своей многоплановой работы (при этом учитель добивается взаимодействия представителей разных групп, выводя класс на межгрупповой диалог); на *втором этапе* в центре внимания оказывается проблемный вопрос, тематически связанный с предыдущим разговором, вопрос, «провоцирующий» живой обмен мнениями и готовящий детей к восприятию информации о социальном проекте.

Иначе говоря, учебный проект по литературе косвенным образом связан с проектом социальным, так как участвует в создании для него базы, основы:

после организации на уроке проблемной ситуации подростку надо дать возможность совершить добрый поступок, то есть включить его в процесс обустройства гуманного общества.

*Цель* нашего учебного проекта — ответить на поставленный проблемный вопрос. Социальный же проект — это предполагаемые изменения, которые можно осуществить в социуме. Разработка и реализация этого проекта способствуют формированию навыков разумного социального поведения.

Учебный проект по литературе «Зачем живет человек?» сопоставляет реальную жизнь и литературу и органично сочетается с *социальным проектом* «Вдовый дом — душа Нижнего Новгорода». Отметим, что Вдовый дом имени Блиновых и Бугровых был самым крупным нижегородским приютом, растянувшимся почти на целый квартал на Крестовоздвиженской (Монастырской) площади (ныне площади Лядова). Он был открыт на средства нижегородского купечества. Здесь получили пристанище 160 вдов с детьми. По инициативе Александра Гациского при Вдовьем доме открыли школу (ныне лицей № 28), где особое внимание уделялось обучению ремеслам.

В группу, осуществлявшую социальный проект, вошли ученики 9-го класса МБОУ «Лицей № 28 имени академика Б. А. Королева». Отметим, что их внеурочная деятельность отличалась разнообразием: они формировали содержание экскурсий о Вдовьем доме и проводили их, писали статьи и рассказы в школьную газету, поднимали вопрос об установке памятника Н. А. Бугрову и предлагали его развернутые описания и макеты, готовили подарки для ребят из Дома детства «Солнышко».

Ниже представлены этапы деятельности учащихся в рамках социального проекта «Вдовый дом — душа Нижнего Новгорода».

✓ *Мотивационно-целевой* этап. Ребята обсуждают, какие должны быть приняты меры по увековечиванию памяти деятельности Н. А. Бугрова, принимают решение о названии поисковой команды — «Белый платок», оформляют эмблемы команды и высказывают желание участ-

Вдовый дом имени Блиновых и Бугровых был самым крупным нижегородским приютом, растянувшимся почти на целый квартал на Крестовоздвиженской (Монастырской) площади (ныне площади Лядова).

вовать в региональном конкурсе «Символы земли Нижегородской».

✓ *Исследовательский* этап. Собирают, систематизируют, анализируют информацию, необходимую для разработки проекта: биография Н. А. Бугрова; история создания и обустройство Вдовьего дома (характеристика жильцов, распорядок дня, традиции, приют для подкидышей, обучение и воспитание детей вдов, воспоминания жильцов — продолжение работы с текстом повести П. Заломова «Петька из Вдовьего дома»); фотографии здания Вдовьего дома в прошлом и настоящем; связь истории Вдовьего дома и лица, в котором учатся участники проекта; информация о планах благоустройства прилегающей к территории Вдовьего дома площади Лядова.

✓ *Проектировочный* этап. Принимают решение о формах популяризации найденного материала, участии в благотворительной акции.

✓ *Практический* этап. Создают буклет о Вдовьем доме, пишут рассказы и статьи в школьную газету, организуют и проводят экскурсии по территории рядом с Вдовьим домом, готовят и вручают подарки воспитанникам Дома детства «Солнышко».

✓ *Контрольно-корректирующий* этап. Осуществляют оценку своей работы, вносят изменения, завершают оформление результатов проектной деятельности.

✓ *Презентационный* этап. Показывают общественную значимость осуществленного проекта.

✓ *Рефлексивный* этап. На основе анализа результатов проекта определяют перспективы для своего дальнейшего личностного развития.

Приведем рассказ «Внук Вдовьего дома», написанный одним из участников проекта:

«Юра сидит в маленькой чистой, светлой, уютной кухоньке. На окнах — белые занавески. Старая, но чистая газовая плита. Старинный буфет. Аккуратный старенький стол.

— Николай Алексеевич, вы что же, один живете?

— Один, Юра, один. — Старик вздохнул. — Жена у меня умерла, дочку с сыном мы отправили в Петербург учиться. Приезжают, конечно, но грустно без них.

«И правда, — подумал Юра, — грустно...»

Тут он посмотрел в окно и в который раз увидел Вдовый дом. Красное кирпичное здание занимало целый квартал и будто жило отдельно от новостроек своей жизнью. От мыслей его отвлек голос Николая Алексеевича:

— Что, молодой человек, нравится Вдовый дом?

— Да...

— А у меня тут ведь отец вырос, и жил здесь, и даже работал учителем в школе при доме.

Юра ахнул.

— Да ладно?! Расскажите!

Алеша во Вдовый дом попал еще младенцем. Записка с именем и днями рождения и крещения — вот все, что оставила ему мать. Но Алеша вовсе не жалел себя. Рос бойким: то с мальчишками подерется, то игру шумную затеет. Грозилась выгнать, но не выгнали. Пожалели, видно, сироту.

Во Вдовьем доме всегда было тепло и хорошо. Пусть еды не всегда хватало, Алеша не переживал. Он любил это место, любил этих людей, приютивших его, не давших погибнуть от голода, любил даже ворчливого надзирателя, который ругал его за шалости.

— А потом?

— Папа вырос и не захотел уходить. Он очень любил Вдовый дом. К счастью, Гацский тогда уже построил школу, туда отец и пошел. Потом обзавелся семьей. Жили мы не очень-то богато: учитель не барин, много и тогда не получал.

Отец мне много рассказывал про свое детство, себя все звал сыном Вдовьего

«Алеша во Вдовый дом попал еще младенцем. Записка с именем и днями рождения и крещения — вот все, что оставила ему мать».

дома. Я смеялся: раз он сын, значит, я — внук... Так заинтересовал, что захотелось мне краеведом стать. Я и сейчас работаю, хоть и на пенсии.

Юра уходил от Николая Алексеевича будто окрыленный. Его переполняло светлое чувство. Перед уходом старик сказал ему просто и по-домашнему:

— Ты заходи, Юра, я тебе только рад буду».

В рассказе, сочиненном школьником, звучит тема преемственности поколений, которая выражается в последовательности слов «сын» и «внук». Принципиально важно и то, что определяет содержание рассказа ситуация общения представителей разных поколений, несущая в себе глубокое нравственно-психологическое содержание. Умело выстроенный диалог, отличающийся точностью словоупотребле-

ния и естественностью интонаций, помогает автору творческой работы отчетливее передать мысль о том, что добрые дела, благородные поступки, совершенные одними людьми, положительно влияют на жизненные ориентиры других людей, «резонируют» в их судьбах, оставаясь в «реке» исторического времени.

В заключение подчеркнем, что многоплановая деятельность девятиклассников в рамках охарактеризованных выше учебного и социального проектов имеет аксиологическую направленность, так как способствует формированию у них представлений о жизненных ценностях [2]. Важно отметить, что эти представления непосредственно связаны с их жизненным опытом, с конкретными поступками, направленными на изменение социума в лучшую сторону.

#### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Байбородова, Л. В.* Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. — М. : Просвещение, 2013.
2. *Крамаренко, О. К.* Педагогическое руководство проектной деятельностью учащихся / О. К. Крамаренко // Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 12. — С. 46—51.
3. *Пахомова, Н. Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. — М. : АРКТИ, 2005.
4. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников : пособие для учителей / К. Н. Поливанова. — М. : Просвещение, 2011.
5. *Терентьева, Н. П.* Концепция аксиологизации литературного образования : монография / Н. П. Терентьева. — Челябинск : Изд. Челяб. гос. пед. ун-та, 2013.
6. *Чечель, И. Д.* Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. — 1998. — № 3. — С. 11—16.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**История и обществознание:** Сборник программ элективных курсов для старших классов общеобразовательных организаций / Под общ. ред. В. К. Романовского. 338 с.

В издании представлены программы элективных курсов по истории России, Нижегородского края, а также обществознанию, разработанные сотрудниками кафедры истории и обществоведческих дисциплин НИРО. Каждый из публикуемых курсов нацелен на углубленное изучение актуальных и проблемных аспектов образовательной области «Обществознание» и предполагает использование деятельностного подхода в обучении.

Издание адресовано преподавателям истории и обществознания в старших классах общеобразовательных организаций, представителям школьной администрации, методистам.



## ИЗУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТВОРЧЕСТВА Е. И. НОСОВА В 9-М КЛАССЕ

И. Н. ХОХЛОВА,  
аспирант НИРО,  
учитель русского языка и литературы  
МБОУ СОШ № 35 Нижнего Новгорода  
[khokhl-irina@yandex.ru](mailto:khokhl-irina@yandex.ru)

В статье рассматривается развитие обобщенных понятий (знак-символ) при изучении сюжетно-композиционных особенностей произведений Е. И. Носова.

The article examines the formation of scientific concepts of students in the study of narrative and compositional characteristics of the works of E. I. Nosov.

**Ключевые слова:** *понятия, обобщение, теория литературы, интерпретация текста*

**Key words:** *scientific concepts, generalization, theory of literature, the interpretation of the text*

Творчество Е. И. Носова связывают с так называемой деревенской тематикой. Его первые рассказы были о родной Курской земле, об этих «отрад-ных встречах» с полем, лесом и речкой [8, с. 120]. По единодушному мнению И. Дедкова [2], Ф. Кузнецова [6], Ю. Селезнева [11], А. Солженицына [12], в «незатейливой простоте» писатель показывает послевоенную жизнь. Но на деле композиционные особенности его произведений определяются единством жизни и помыслов героев, их органичной связью. Ему важно возвращение к земле победителя в войне человека-труженика. (В самый день Победы писатель находился на излечении после ранения (рассказ «Красное вино победы»)). Казалось бы, в малом размере рассказа не развернуть тонкости характеров. Однако по обобщенности и значимости изображаемого события приобретают масштаб романа, о чем писали А. Кондратович [5], Ю. Селезнев [11]. Лаконичность с избытком восполняется верными житейскими подробностями. Речь писателя превращается по-

сти в документ, в безыскусное присутствие читателя в произведениях. Характеры оказываются незавершенными, вынуждают читателя к сопереживанию, общению с героями. На самом деле никакой недомолвки нет, позиция писателя вполне определена. Просто «завершение» рассказа невозможно без участия читателя.

В 1977 году появляется повесть «Усвятские шлемоносцы». Исследователи отмечали «бессюжетность», переход деталей быта в категорию эпических символов, поэтому обыденная жизнь представлена Е. Носовым как священнодействие. Выразительность текста определяется богатством смыслов, образов, ассоциативно связывающих детали несложных зарисовок с целыми пластами жизни читателя. «Автор эти ассоциации сознательно выстраивает, вызывая к нашему патриотическому чувству, исторической памяти» [13, с. 45].

Человек в прозе Е. Носова вписан в природу «накрепко»: «Природа в произведениях Е. Носова не фон и не бута-

форская декорация... Вся трудовая деятельность людей сосредотачивается здесь вокруг хлебного поля, сенокоса... цветов, ягод» [1, с. 179]. В. Васильев отмечал связь рассказов с фольклором: «по живописи, сочетающейся с лаконичностью мысли, письмо Носова напоминает сказку... в прозе Носова своеобразно, насколько позволяют пластические возможности слова, преломился и непосредственный опыт изобразительного искусства: колористическое решение композиции... цветовая праздничность народного лубка, Шишкин, Левитан, Васнецов» [1, с. 177].

На уроках литературы в 8—9-х классах произведения изучаются как модель социальных отношений и как эстетическая конструкция. Авторский текст является интерпретацией действительности, в которой живет писатель. Д. С. Лихачев отмечает: «Произведение динамично, динамична “воля автора”, его создавшего, оно динамично в процессе своей дальнейшей жизни — жизни в интерпретации современников и отдаленных потомков...» [7]. В школьном освоении литературного произведения присутствуют его «создатели»: автор, учитель и ученик, — об этом говорили методисты XX века Н. И. Кудряшов, Н. Д. Молдавская и др.

«...В литературном анализе должна быть “общая идея”, концепция жизни, свойственная писателю и с позиций современности оцененная учеником, чтобы они

увидели вокруг себя огромный мир жизни и определили свое отношение, свое место в ней» [10, с. 141]. «Житейские» понятия (термин Л. С. Выготского)

в процессе доброжелательного сотрудничества учителя и учеников трансформируются в категорию понятий литературоведческих. Этот процесс подробно изучался в психологических трудах Д. Б. Эльконина. Ученый вводит понятие «совокупной деятельности» как особого рода сотрудничества «взрослого и ребен-

ка», на основании которого происходит создание базы «для последующего развития и формирования как многообразных форм предметной деятельности, так и многообразных форм социальных действий и общения» [3, с. 139]. Эти понятия различаются характером деятельности человека, переходом от решения личностных, «житейски» мотивированных задач к решению задач, поставленных обществом — «огромным миром жизни». «Понимание жизни, человека, фактов, событий напрямую связано со смыслообразующей деятельностью сознания, а интерпретация есть субъективное выражение понятого, освоенного, пережитого (и как реальный опыт, и как опыт духовный при восприятии искусства)... Это нахождение своего смысла» [4, с. 269, 271]. На пути приобретения читательской компетентности у учащихся возникают определенные сложности, однако «нежелание современных школьников читать преодолимо, если произведение станет для них одним из способов понимания себя и мира» [4, с. 271]. Каждое новое прочтение на уроке даже одного и того же произведения открывает новые грани его понимания.

В данной статье впервые предлагается изучение произведений Е. И. Носова как типичного явления литературного процесса второй половины XX века. При освоении произведений Е. Носова учащиеся смогут увидеть, как «житейское» рядом с историей народа переходит в философское видение судьбы нации. Жесткий реализм темы города и деревни с лирико-эпическим подтекстом (рассказ «Шуба») переплавляется в темы жертвенности ради жизни (рассказ «Красное вино победы») и жизни как священнодействия (повесть «Усвятские шлемоносцы»). На наш взгляд, критики второй половины XX века не увидели в творчестве Е. Носова мощного развития эпичности — для писателя главной стала поступь истории, в которой меняется человек. Глубокий лиризм, точность психологических

В школьном освоении литературного произведения присутствуют его «создатели»: автор, учитель и ученик, — об этом говорили методисты XX века.

деталей, реалий жизни, масштаб мысли — эти качества прозы Е. Носова могут быть в какой-то мере доступны учащимся 8—9-х классов средней школы, так как в этот период проявляется тяготение читателей к синтезу художественных впечатлений.

Нами был проведен цикл уроков по творчеству Е. Носова под названием «Не хлебом единым...» в 9-х классах.

Учащимся были предложены произведения: «Шуба» (1962 г.), «Красное вино победы» (1971 г.), «Усвятские шлемоносцы» (1977 г.).

Задачей этих уроков было показать динамику эпического изображения жизни, проявляющегося в сюжетно-композиционных особенностях творчества писателя и в изменении изобразительных средств.

В рассказе «Шуба» описание событий сопоставляется с разноплановыми явлениями природы, отношениями между людьми. Рассказ насыщен деталями, которые создают психологический подтекст (рыжий тополек, белый передник, хромовые и резиновые сапоги, подсолнух на обочине). По фабуле рассказ прост, он сводится к будничному делу — покупке пальто.

В рассказе «Красное вино победы» в основном развиваются события внутреннего плана. Появляются элементы внутреннего монолога, философский подтекст формируется через использование эпических символов, присущих тысячелетиям истории человечества (красный — белый цвет, вино, дом, песня — гимн).

В повести «Усвятские шлемоносцы» масштаб эпичности приобретает вселенский характер. Отсюда один из признаков сюжетно-композиционной структуры повести — «бессюжетность». Автор использует вечные символы (отец — мать, имя человека, хлеб, ответственность за жизнь рода). С их помощью автор описывает основную модель бытия нации.

Для углубленной проверки первичного восприятия текста был выбран рас-

сказ «Шуба», а работа с остальными произведениями была направлена на формирование навыков переноса при сопоставлении элементов композиции (функции пейзажа, диалога, деталей) и на осознание учащимися их значимости. Поэтому система уроков по произведениям Е. Носова является своего рода пропедевтикой развития учеников как читателей (системность основных теоретико-литературных понятий необходима при завершении общего образования в 9-м классе). Ученикам предлагалось ответить на следующие вопросы:

- ✓ Какой период жизни нашей страны, на ваш взгляд, описывает автор?
- ✓ О чем этот рассказ?
- ✓ Чем рассказ вас привлек или оттолкнул?
- ✓ Что нового для себя вы узнали?
- ✓ Какой эпизод, по вашему мнению, главный и почему?
- ✓ Какие художественные особенности построения текста вы можете отметить?

Ответом на первый вопрос узнавалось историческое время. Все учащиеся правильно определили время написания рассказа. Ответ на второй вопрос дает учителю представление об уровне понимания учащимися текста в целом:

✓ «Рассказ о сельской жизни, о матери и дочери, о маленькой радости, волнующем событии — покупке пальто» (*Милослава Ж.*);

✓ «Этот рассказ о людях... Кто-то живет в городе, кто-то в деревне. Главное то, что внутри у человека и как он относится к другим» (*Полина К.*);

✓ «Этот рассказ о волнующем событии, о первой влюбленности. Автор передает читателю все чувства, эмоции юной Дуняши» (*Настя Ш.*).

При ответе на этот вопрос одна группа учащихся отмечала социальный ас-

В повести «Усвятские шлемоносцы» масштаб эпичности приобретает вселенский характер. Отсюда один из признаков сюжетно-композиционной структуры повести — «бессюжетность».



пект рассказа, другая обращала внимание на переживания героинь. Можно сказать, что для многих учащихся характерен наивный реализм.

Ответы на третий и четвертый вопросы обнаружили эмоциональный отклик и готовность учащихся к доброжелательному диалогу даже в том случае, если им в тексте что-то не понравилось. Многие учащиеся слушали рассказ с интересом, испытывали «чувства радости, волнения» вместе с героинями рассказа. Некоторые замечали, что в тексте слишком много непонятных слов, просторечных, «очень подробно описываются мелочи», эмоциональное состояние людей.

Пятый вопрос требовал обобщить свой личный «житейский» опыт с предложенной в рассказе информацией для построения адекватного социально значимого ответа. Характерно, что практически все учащиеся выделяли момент покупки и лишь четыре человека из 33 обратили внимание на изменение отношений между дочерью и матерью.

Большинство учащихся посчитали, что главный эпизод в рассказе — это примерка и покупка пальто, так как «именно в этот момент Дуняшка почувствовала себя взрослой», другие учащиеся заметили волнение матери и радость дочери. Примерка шубы также называлась главным эпизодом, так как обнаружилось «разное материальное положение жителей города и деревни». Небольшая группа учащихся главным эпизодом называли

возвращение домой — именно тогда у Дуняшки «появляются мысли о том, как изменится ее жизнь».

При ответе на шестой вопрос практически все учащиеся правильно использовали литературоведческие термины, обнаружили в тексте олицетворения, метафоры, внутренний монолог, подтексты разного плана, устаревшую лексику:

✓ «В тексте много приемов вырази-

тельности: олицетворения, сравнения... много мыслей про себя, не говорящихся вслух» (*Настя Ш.*);

✓ «В самом начале нет диалогов, зато под конец их очень много» (*Маша К.*);

✓ «В тексте много старых, давно не употребляемых слов» (*Дарья К.*).

Анализ работ показывает, что учащиеся знакомы с терминами, правильно определяют их значения, но не умеют пользоваться ими в системе. Их интерпретация произведения остается на уровне функционирования «житейских» понятий.

Поэтому на втором уроке мы организуем работу в группах так, чтобы, как отмечал Ю. М. Лотман [9], состоялся диалог как основа всех смыслопорождающих процессов.

*Первая группа* работала с диалогами.

Примерные вопросы:

✓ Как проявляются отношения людей друг к другу в диалогах?

✓ Какой диалог, на ваш взгляд, выпадает из общего разговора? Почему?

✓ Каков смысл последнего диалога матери и дочери?

*Вторая* — с пейзажем.

Примерные вопросы:

✓ Меняется ли изображение природы на протяжении рассказа? Почему?

✓ Как изменение состояния в природе связано с внутренним состоянием героинь?

✓ Как в описаниях природы проявляется авторская позиция?

*Третья* — с деталями, символами.

Примерные вопросы:

✓ Чем деталь отличается от символа?

✓ Какие детали вы можете отметить в тексте? Определите их роль в произведении.

✓ Есть ли символы в рассказе? Чему они соответствуют?

Исследование текста рассказа «Шуба» позволило учащимся обнаружить своеобразное сюжетное построение.

В произведении четко различаются два стилевых потока. Сюжетно-композиционные средства выполняют как бы двой-

Анализ работ показывает, что учащиеся знакомы с терминами, правильно определяют их значения, но не умеют пользоваться ими в системе.

ную роль. С одной стороны, выявляется искренность и чистота людей — здесь место светлым тонам (пейзаж, диалоги матери и дочери). С другой, как только автор делится своими наблюдениями, сразу же меняется тон повествования: «засыревший большак, исполосованный колесами», «сгорбившийся, как старик, сухой подсолнух». Эти знаки природы очерчивают жизнь самих селян. Ведь землю «исполосовать» нельзя. Как отмечается в толковых словарях, полосуют — избивают человека или ткань, после чего она становится негодной. Без словарей сегодня наши школьники эти реминисценции не замечают, а у Е. Носова эта деталь символична.

По произведениям Е. Носова режиссер С. Никоненко снял фильм «Цыганское счастье» (1981 г.). Учащимся предлагается посмотреть отрывок из фильма по рассказу «Шуба» и ответить на вопросы:

✓ Что, на ваш взгляд, объединяет эти произведения, а что отличает?

✓ Совпадает ли авторский замысел с режиссерским?

В фильме режиссер делает акцент на теплых отношениях между людьми, отсутствуют эпизоды «любования» разными вещами, а эпизод примерки шубы вообще не попадает в поле зрения С. Никоненко.

Возвращение к тексту корректирует первичное восприятие, помогает точнее понять авторский замысел. По Е. Носову, человек, живущий на земле, естествен в своих интересах, потребностях и знает, что ему необходимо, а что не нужно (чужое, городское). Героини рассказа лишены зависти. Они открыты новым впечатлениям, радуются мелочам (мороженое) и полны надежд. Для учащихся только в конце занятий эти особенности литературных героев становятся очевидными и убедительными.

На третьем уроке «Победа жизни...» по рассказу «Красное вино победы» ученики отмечали, что сюжет практически

лишен типичного движения, зато композиция приобретает яркий, иногда демонстративно стенографический характер, несущий усиленную нравственно-эстетическую нагрузку.

Задача урока — расширить контекст произведения, организовать поиск учащимися дополнительных сведений об истории создания произведения, а также выявить главную черту творчества Е. Носова — своеобразие эпического мышления.

На уроке обращали внимание на детальное изображение действительности, на прием сопоставления, который лежит в основе всего рассказа, на символику цвета, лирические отступления.

В результате учащиеся пришли к выводу, что писатель показывает нерасторжимые стороны жизни и смерти. То, что в мирной жизни воспринимается как кошунство по отношению к человеку, в войну было спасением для людей и «не было условий, чтобы щадить... этикой милосердия».

Автор сопоставляет разные стороны жизни. С одной стороны, это весна и благоухающие букеты белой черемухи, с другой — зудящие раны солдат в белых бинтах. Букеты используются не по назначению. Сцена с фотографом, дающим примерять чужие награды, на первый взгляд, вызывает негатив: «трупоед... — сплюнул Бородухин», но при ближайшем рассмотрении фотограф — человек, которому тоже надо как-то выживать в этих тяжелых военных условиях.

Белый и красный цвета встречаются в начале и в конце произведения, как будто окаймляя весь рассказ. Вначале они символизируют грань жизни и смерти, в конце — чистоту, вечную жизнь.

Эпические символы тысячелетий — вино, дом, песня-гимн. Символ дома — Родина, на защиту которой встал народ, символ вина — жертвенность. По сути, эти

---

То, что в мирной жизни воспринимается как кошунство по отношению к человеку, в войну было спасением для людей и «не было условий, чтобы щадить... этикой милосердия».

символы отсылают читателя к каноническим текстам христианства. Совершается своего рода таинство причастия: «...выпили по глотку. Теперь оно казалось таинственно-темным, как кровь». Люди по зову сердца объединяются.

Этот рассказ — победа жизни над смертью, отсюда и название.

В конце урока читаем притчу из Евангелия «О зерне» (если зерно, падшее в землю, не умрет, то останется одно, а если умрет, то принесет много плода), учащимся предлагается письменно ответить на вопрос: «Что общего, на ваш взгляд, между притчей и рассказом?»

На четвертом уроке, идея которого «Не хлебом единым...», работаем с отрывком из повести Е. Носова «У святские шлемоносцы» (главы 12—13). Это произведение нужно читать неспешно, соразмеряя описание последнего семейного обеда перед уходом отца на фронт с авторским эпическим темпом повествования. Обед описывается как обряд передачи старшему сыну отцовской ответственности за семью (отрывки в классе читает учитель).

Исследователи отмечают в повести «бессюжетность», отсутствие нарочитой «разнообразности». Обыденная жизнь возводится писателем в ранг священнодействия; детали быта переходят в ранг символов. Выразительность текста определяется богатством смыслов образов,

ассоциативно связывающих детали несложных зарисовок с целыми пластами жизни современного человека.

Для обсуждения были предложены следующие вопросы:

✓ Как представлена связь поколений в этих отрывках?

✓ На какие детали быта обращает внимание автор?

✓ Что оберегают герои повести?

✓ Есть ли сегодня в вашем опыте такое отношение к хлебу, семье, жизни?

Учащиеся письменно отвечали на вопрос: «Как Вы понимаете фразу “Не хлебом единым жив человек” в связи с изучением творчества Е. Носова?» Они объясняли, что библейская строчка становится символом неистощимости жизни, преодоления разрушений войны. Вечные символы (хлеб, семья, дом) в послевоенные годы встречаются в творчестве многих писателей, что определяет направленность в построении системы уроков по литературе второй половины XX века в 8—9-х классах средней школы на примере творчества Е. Носова. Размышляя над природой эпичности писателя, учащиеся осваивали систему композиционных средств в единстве (событие, пейзаж, диалог, цветовая деталь, символ, лирические отступления). Знания по теории литературы в 8—9-х классах могут быть актуализированы при изучении произведений современной литературы.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Васильев, В.* На просторах России: О творчестве писателя Е. Носова / В. Васильев // Волга. — 1976. — № 6. — С. 169—180.
2. *Дедков, И. А.* Надежные берега / И. А. Дедков // Возвращение к себе : литературно-критические статьи / И. А. Дедков. — М., 1978. — С. 38—70.
3. *Зинченко, В. П.* Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. — М. : МГУ, 1983.
4. Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе : монография / сост. и науч. ред. : Л. В. Шамрей, М. И. Шутан. — Н. Новгород : НИРО, 2012.
5. *Кондратович, А.* На прочных устоях: Проза Е. Носова / А. Кондратович // Наш современник. — 1982. — № 1. — С. 170—180.
6. *Кузнецов, Ф. Ф.* «...И остаются берега»: Размышления о творчестве Евгения Носова / Ф. Ф. Кузнецов // Переключка эпох / Ф. Ф. Кузнецов. — М., 1980. — С. 278—297.
7. *Лихачев, Д. С.* О филологии / Д. С. Лихачев. — М. : Высшая школа, 1989.

8. Ломунова, М. Н. «Своя земля и в горсти дорога» / М. Н. Ломунова // Самая жгучая связь / М. Н. Ломунова. — М., 1982. — С. 116—147.
9. Лотман, Ю. М. О семиосфере / Ю. М. Лотман // Избр. статьи : в 3 т. — Т. 1. — Таллинн : Александра, 1992. — С. 11—24.
10. Маранцман, В. Г. Методы и приемы изучения литературы в школе / В. Г. Маранцман // Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение ; ВЛАДОС, 1994.
11. Селезнев, Ю. «Со мною на земле...» / Ю. Селезнев // Вечное движение / Ю. Селезнев. — М., 1976. — С. 117—129.
12. Солженицын, А. И. Евгений Носов: из «Литературной коллекции» / А. И. Солженицын // Новый мир. — 2000. — № 7. — С. 195—199.
13. Соловьева, И. «...И мужеству предшествует от века» / И. Соловьева // Литературное обозрение. — 1979. — № 1. — С. 45—47.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Тивикова С. К. Утро. Развитие речевого поведения младших школьников:** Программа внеурочной деятельности для начальной школы. 40 с.

Интегрированная программа «Утро», разработанная в соответствии с требованиями ФГОС НОО, реализует коммуникативно-деятельностный подход к развитию речевого поведения младших школьников. Программа может использоваться для проведения занятий по духовно-нравственному, общинтеллектуальному, общекультурному, социальному развитию учащихся начальной школы в рамках внеурочной деятельности.

Адресована педагогам начального общего и дополнительного образования.

**Организационно-управленческие условия формирования проектной компетентности школьников:** Методическое пособие / Авт. кол.: О. В. Плетенева, В. В. Целикова. 95 с. (Серия «Проектно-дифференцированное обучение»).

Издание содержит информацию по организации проектно-дифференцированного обучения в школе, а также практические рекомендации по его реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО. Все материалы были разработаны в рамках экспериментальной деятельности лаборатории научно-методического обеспечения проектно-дифференцированного обучения НИРО и прошли апробацию в МБОУ СОШ п. Селекция Кстовского района Нижегородской области.

Пособие адресовано администраторам образовательных учреждений, специалистам органов управления образованием, муниципальных методических служб, организаций системы повышения квалификации педагогических кадров и всем, кто интересуется проблемами реализации ФГОС.

**Эффективный контракт. Показатели эффективности деятельности педагогических работников школьного образования:** Методические рекомендации / Разраб.: М. В. Федотова, Е. А. Гольщикова; под общ. ред. Н. Ю. Бармина. 187 с.

Методические рекомендации составлены к программам «Управление финансово-хозяйственной деятельностью образовательной организации», «Эффективный контракт. Разработка показателей эффективности деятельности педагогических работников». Рекомендации предназначены для руководителей общеобразовательных организаций, решающих вопросы практической реализации целей и задач эффективного контракта, разработки и введения критериев и показателей эффективности деятельности педагогических работников.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**The assessment of a social and pedagogical situation in educational space of a kindergarten in the context of introduction the federal educational standards** (*N. A. Vershinina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of preschool education of St. Petersburg Academy of postgraduate teacher education; *M. S. Zadvornaya*, the head of chair of preschool education of St. Petersburg Academy of postgraduate teacher education; *N. B. Zakharevich*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of social and pedagogical measurements of St. Petersburg Academy of postgraduate teacher education; *M. D. Matyushkina*, the doctor of pedagogical sciences, the associate professor, the head of chair of social and pedagogical measurements of St. Petersburg Academy of postgraduate teacher education)

**The results of approbation the regional technology of the independent assessment of a quality of preschool education** (*V. Yu. Eremina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of the laboratory of social and pedagogical measurements in formation of NNIED; *O. A. Safonova*, the doctor of pedagogical sciences, professor, the chief researcher of laboratory of social pedagogical measurements in formation of NNIED; *G. A. Shilova*, the candidate of pedagogical sciences, the leading researcher of laboratory of social and pedagogical measurements in formation of NNIED)

**Development strategy of modern of the preschool educational** (*A. A. Mayer*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of department of pedagogy of primary and preschool education of the Moscow state regional humanitarian institute, Orekhovo-Zuyevo)

**Preschool education in searching the way of development: between authoritative and liberal systems** (*N. A. Vershinina*, the doctor of pedagogical sciences, the associate professor, professor of chair of preschool

education of St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education, St. Petersburg; *E. V. Piskunova*, the doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogics of RSPU of A. I. Herzen, the director of scientific research institute of continuous pedagogical education of RSPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

**Public accreditation in the conditions of introduction the federal standards of the preschool education: the law and the partnership** (*N. V. Tarasova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of the center of preschool, general, additional and correctional education of FIED, Moscow)

**The target reference points of preschool education in the context of the federal educational standard as a valuable basis of the management in the kindergartens** (*R. Yu. Belousova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor the head of chair of management of preschool education of NNIED; *A. A. Kostrigin*, the assistant of the department of psychology of management of NNSU of N. I. Lobachevsky)

**The activity approach to planning of educational activity of children in the kindergarten** (*V. R. Popova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the theory and technique of preschool education of NNIED)

**The integrative approach in the conditions of implementation of complete pedagogical system of musical of preschool children** (*T. I. Baklanova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of MSGU, Moscow; *G. P. Novikova*, the doctor of psychological sciences, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the chief researcher of Institute of innovative activity in education Russian Academy of Education, Moscow)

**The spiritual and moral education and educational process in the conditions of federal state educational standard**

---

(*I. N. Koltsova*, the associate professor of the theory and technique of preschool education of NNIED, the candidate of the culturology; *T. A. Revyagina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of management of preschool education of NNIED)

**Gender socialization of preschool children in the conditions of introduction the federal state educational standart** (*Yu. A. Tishkina*, the senior teacher of chair of the theory and technique of preschool education of NNIED)

**The effective contract in the preschool organizations** (*M. V. Fedotova*, the candidate of economic sciences, the head of the laboratory of social and economic researches of NNIED)

**The additional education for preschool children: new standard and methodical bases** (*S. A. Fadeyeva*, the doctor of pedagogical sciences, the head of chair of the theory and practice of education and additional education of NNIED)

**Using of digital devices by children of preschool age** (*G. U. Soldatova*, the doctor of psychological sciences, the member correspondent of Russian Academy of Education, the professor of the department of psychology of the identity of faculty of psychology of Moscow State University of M. V. Lomonosov; *V. N. Shlyapnikov*, the candidate of psychological sciences, the senior research associate of the Center of additional professional education of Institute of strategy of a development of education of Russian Academy of Education)

**Educational interaction of the teacher and pupil on the basis of technologies of experimenting** (*I. L. Parshukova*, the candidate of pedagogical sciences, the dean of faculty of preschool and primary school education, the associate professor of chair of preschool education of the Leningrad regional institute of a development of education)

**Innovative activities for social communicative development of children of preschool age** (*L. V. Kolomiychenko*, the doctor of pedagogical sciences, the professor the head of chair of pre-school

pedagogy and psychology of PSGPU, Perm; *Yu. S. Grigorieva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of preschool pedagogy and psychology of PGSPU, Perm)

**The development of dialogical abilities of children in the conditions of pedagogical maintenance** (*N. V. Belinova*, the candidate of pedagogical sciences, the head of department of psychology and pedagogics of preschool education of NNSPU of K. Minin; *S. K. Tivikova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor the head of chair of primary education of NNIED; *O. V. Kolesova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NNSPU of K. Minin)

**Creative pedagogical technology of the musical education of preschool children «Tuning fork»** (*E. P. Kostina*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of management of preschool education of NNIED)

**The competence-based model of the modern teacher of the kindergarten in the context of realization of the federal educational standards** (*A. A. Chemeneva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the head of chair of the theory and a technique of preschool education of NNIED; *E. V. Verbovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of the theory and technique of preschool education of NNIED; *V. R. Popova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of the theory and technique of preschool education of NNIED)

**The development of municipal methodical service in the conditions of modernization of preschool education** (*M. V. Byvsheva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of pedagogics and psychology of the childhood of the Ural State Pedagogical University)

**Role child parental relations and their influence on personal development of the preschool child** (*E. N. Vasilyeva*, the

---

candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of organizational psychology of Nizhny Novgorod Research University HSE)

**Methodology of training of specialists in the preschool education in program example «Kindergarten — home joy»** (*N. M. Krylova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of pre-school pedagogy and psychology of PSGPU, Perm)

**The improvement of information competence of future preschool teachers** (*Yu. A. Dmitriyev*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pre-school pedagogy of MPSU, Moscow)

**Modern problems in developing of a teachers' game competence in the context of the federal state educational standard preschool education** (*O. V. Gurova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of the theory and technique of preschool education of NNIED)

**The problem of diagnostics of psychological readiness of children for training at school in the light of new requirements of the federal state educational standards** (*E. G. Gutsu*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NNSPU of K. Minin; *E. V. Kochetova*, the candidate of psychological sciences, the senior teacher of chair of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NNSPU of K. Minin; *T. A. Runova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of primary education of NNIED)

**The pedagogical conditions of children's game development** (*T. G. Hanova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NNSPU of K. Minin)

**The theoretical bases of designing the technology of motive and expressional development** (*E. V. Verbovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor

of chair of the theory and technique of preschool education of NNIED)

**The place of classical and modern literature in the pupil's art interests** (*S. V. Tikhonova*, the doctoral candidate of MPSU (Moscow), the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of literature and culturology of NNIED)

**The pedagogical technology of teachers' creative competence in a kindergarten** (*O. A. Ushakova-Slavolyubova*, the graduate student of NNIED, the head of the kindergarten № 90, N. Novgorod)

**Subject-subject inside the family interaction as a factor of effective children's socialization** (*T. P. Lobzina*, the graduate student of NNIED, the director of the development center «Giraffe», N. Novgorod)

**The essence of the concept and the main approaches to the civil education** (*Z. S. Motaakhed*, the graduate student of NNSU of N. I. Lobachevsky)

**Musical and pedagogical technologies as a mean of emotional and figurative development of preschool students** (*A. E. Lekontsev*, the graduate student of NNIED, the teacher of English language of school № 51 of Reshetiha of Nizhniy Novgorod region; *S. A. Fadeyeva*, the doctor of pedagogical sciences, the head of chair of the theory and practice of education and additional education of NNIED)

**The survey lesson of literature in a modern technique** (*E. P. Anisimova*, the graduate student of NNIED, the teacher of Russian language and literature of school № 52, N. Novgorod)

**The design method as a way of the organization pupils' studying the world** (*E. Yu. Synitsa*, the graduate student of NNIED, the teacher of literature of the lyceum № 28 of the academician B. A. Korolyov, N. Novgorod)

**Studying the subject and composite features of creativity of E. I. Nosov in the 9th class** (*I. N. Khokhlova*, the graduate student of NNIED, the teacher of Russian language and literature of school № 35, N. Novgorod)

---

Оригинал-макет подписан в печать 30.11.2015. Формат 84×108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 22,26.  
Тираж 400 экз. Заказ 2292.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 30.12.2015





Для заметок



Для заметок



Для заметок

---