

Министерство науки и образования Российской Федерации
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
Московский городской психолого-педагогический университет

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

**Материалы
Всероссийской научно-практической конференции**

**Москва
7-9 октября 2014 год**

ББК 74.57
УДК 373.3
П86

Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС /
Ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ,
2014. – 158 с.

ISBN 978-5-94051-160-6

© ГБОУ ВПО МГППУ, 2014.

Содержание

Введение.....	6
---------------	---

Часть 1.

К результатам обучения педагогов дошкольных учреждений по программам повышения квалификации для реализации ФГОС дошкольного образования

Е.А. Абдулаева, Е.О. Смирнова

Рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников»	9
---	---

Е.О. Смирнова

Методические рекомендации по реализации программы повышения квалификации «Организация образовательной работы с детьми раннего возраста».....	20
--	----

О.П. Гаврилушкина

Дети с ограниченными возможностями здоровья в группе детского сада.....	29
---	----

Л.Л. Лопатина, Т.В. Евдокимова

Современные аспекты развития «игровой» компетентности педагогов дошкольного образования	36
---	----

Е.В. Ким, Л.Л. Лопатина, Т.В. Евдокимова, Е.А. Демидович

Опыт повышения квалификации специалистов дошкольного образования в педагогическом колледже и перспективы развития дополнительного профессионального образования в соответствии с ФГОС ДО.....	40
---	----

О.В. Решетняк, Г.С. Садовская

Совершенствование компетентности педагогических работников дошкольного образования в связи с вступлением ФГОС ДО (из опыта функционирования системы дошкольного образования Краснодарского края)	43
--	----

Е.В. Бутырская, Л.М. Зайцева, Л.С. Разина

Реализация программ повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений Смоленска и смоленской области по вопросам внедрения ФГОС ДО.....	50
--	----

Т.М. Каневская

Результаты апробации вариативной программы повышения квалификации «Организация и психологическое сопровождение игры дошкольников» для педагогов дошкольных образовательных учреждений по вопросам внедрения ФГОС ДО	54
---	----

В.С. Масалова

Квалификация педагога как одно из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования	56
---	----

Часть 2.

Актуальные вопросы подготовки педагогов дошкольного образования для реализации ФГОС

Е.В. Арасланова

Профессиональное развитие педагогов ДОУ в условиях региональной системы повышения квалификации	62
--	----

<i>Н.В. Астафьева</i> Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях детского дома посредством игровой деятельности.....	66
<i>Е.В. Бутырская</i> Научно-теоретические подходы к формированию сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте	68
<i>М.В. Бышева</i> Взаимодействие педагогов детского сада и школы как условие преемственности образования.....	69
<i>З.Л. Венкова</i> Методологические основы социально-педагогического партнерства ДООУ и семьи	73
<i>Л.А. Гриднева</i> Некоторые подходы к модернизации процесса повышения квалификации руководителей и педагогов ДООУ	76
<i>Л.М.Зайцева</i> Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования	78
<i>А.Ю. Зырянова, Н.А. Могучева</i> Атмосфера принятия и эмоциональной теплоты образовательного пространства как условие позитивной социализации детей с ОВЗ	80
<i>А.Н. Кулешова</i> Возможности изотерапии в решении задач инклюзии в дошкольном образовании	83
<i>Г.В. Латкова, О.А. Родина</i> Дополнительное образование как фактор развития одаренных детей.....	87
<i>О.В. Малахова</i> Развитие профессиональных компетенций педагогов дошкольных образовательных организаций в системе непрерывного профессионального образования.....	90
<i>Е.Н. Матвейчук</i> Профессионализм педагога дошкольного образования как признак времени.....	93
<i>Г.В. Мищенко</i> Интегрированная непосредственно образовательная деятельность педагога-психолога с воспитателями и специалистами ДООУ в рамках ФГОС ДО с детьми с ограниченными возможностями здоровья	96
<i>И.М. Недилько</i> Опыт реализации интегративной практики посредством организации кружковой деятельности «Детский оркестр»	99
<i>Т.В. Паутова</i> Взаимодействие музыкального руководителя и педагогов группы в процессе организации совместной деятельности по слушанию музыки в современных условиях	102
<i>О.И. Прорешкина</i> Компьютерные дидактические игровые программы в работе с дошкольниками (Опыт работы ГБОУ СПО Педагогический колледж № 5)	104

<i>Л.Ю. Сиднева</i> Вариативная образовательная среда в ДООУ как условие обеспечения позитивной социализации и индивидуализации развития дошкольников	107
<i>Е.А. Смирнова</i> Роль психолога в командообразовании педагогического коллектива образовательного учреждения	110
<i>Л.Г. Сударчикова</i> Пути оптимизации детско-родительских отношений в контексте ФГОС дошкольного образования.....	112
<i>Н.Ш. Сыртланова</i> Компетентностный подход в повышении квалификации воспитателя ДОО	117
<i>Е.В. Трифонова</i> Игра глазами педагогов	120
<i>Ю.О. Уфимцева</i> Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста в группе ОНР (общее недоразвитие речи) в соответствии с ФГОС ДО	124
<i>Е.Г. Хайлова</i> К вопросу реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования в семье	126
<i>Е.Г. Хайлова</i> Развитие творческого восприятия ребёнка дошкольного возраста при взаимодействии ДООУ с родителями воспитанников.....	130
<i>Т.Г. Ханова</i> Формы работы на курсах повышения квалификации	136
<i>Л.В. Чепикова</i> Взаимодействие детского сада и семьи – условие повышения качества дошкольного образования	138
<i>Е.В. Чмелёва, Л.С.Разина</i> Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.....	140
<i>Г.Ф. Шабеева</i> Использование технологии «портфолио» в подготовке студентов к педагогической диагностике речевого развития дошкольников в рамках реализации ФГОС ДО	145
<i>Г.Р. Шафикова</i> Пути повышения профессиональной компетентности педагогов ДООУ	148
<i>М.Д. Шевцова</i> Толерантность в семье.....	150
<i>С.Н. Штекляйн</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации	153

собы подготовки воспитателей ДОО отвечают требованиям ФГОС ДО. Объединяющей целью дошкольных образовательных учреждений Республики Башкортостан является подготовка компетентных специалистов в сфере дошкольного образования, способных эффективно решать психолого-педагогические задачи, связанные с особенностями и содержанием ФГОС ДО.

Литература

1. *Рахимов А.З.* Психодидактика. – Уфа: Издательство «Творчество», 1996. – 191 с.
2. Руководство по разработке средств оценки уровня формирования компетенции [Электронная версия] <http://mqqu-sh.ru/sites/default/files/rukovodstvo...>

Игра глазами педагогов

Е.В. Трифонова,

кандидат психологических наук,

Москва, ГБНУ Московский институт развития образования

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования игра наряду с познавательной, исследовательской деятельностью и творческой активностью ребенка объявлена основной формой реализации Программы. Это крайне важное положение понимается педагогами крайне неоднозначно. Наиболее распространенной интерпретацией является практическая реализация известного лозунга «Учимся играя», т. е. активное применение разнообразных игровых форм.

Правомерен ли такой подход? Какую игру педагоги считают наиболее ценной с точки зрения детского развития? Что дает игра ребенку? Как правильно организовать условия для детской игры? На какие методики опереться? Какие проблемы в этой области наиболее актуальны? Эти и другие вопросы мы предложили в форме анкеты педагогам Москвы, проходившим обучение на курсах повышения квалификации в 2014 году. Всего в анкетировании приняли участие 136 педагогов: 41 воспитатель, 67 старших воспитателей, 28 заведующих (руководителей структурных подразделений).

Прежде всего, посмотрим глазами педагогов на главную проблему «игра как детская деятельность – игра как образовательная форма». Сегодня эта проблема имеет особую актуальность [4], тем более в свете вышеупомянутого положения Стандарта; однако ретроспективный взгляд в историю показывает, что актуальной она была практически всегда [5]. Отношение педагогов к игре характеризуется известной утилитарностью: игра постоянно используется как метод и как средство, ее элементы неизменно присутствуют при организации занятий и режимных моментов, их применение всегда четко обосновано (чтобы научить..., сформировать..., закрепить... и т. п.). Уникальный мотив игры, который по определению заключается «не в результате действия, а в самом процессе» [2, С. 486] фактически во внимание не принимается и никак не поддерживается.

Организованная игра выполняет ряд крайне важных функций, однако она не должна вытеснять самостоятельную детскую игру как ведущую деятельность, определяющую развитие ребенка на этом возрастном этапе. Выполнение требований к условиям реализации ФГОС ДО зависит и от того, как педагог относится к самостоятельной спонтанной свободной сюжетной игре, которая в значительной мере обеспечивает ребенку ту самую «социальную ситуацию развития детей, соответствующую специфике дошкольного возраста», о которой говорится в Стандарте. Однако еще в 60-е гг. прошлого века А.П. Усова замечала, что даже в учебной педагогической литературе

игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка [6]. Изменилась ли ситуация сегодня?

Анкетирование показывает, что современная ситуация не сильно отличается от той, что была полвека назад. Так, 35 % педагогов считают, что игра как образовательная форма и игра как детская деятельность представляют собой единство, развиваются по единым законам. 10 % педагогов вовсе не смогли ответить на этот вопрос, а это значит, что они также не понимают специфики игры как свободной детской деятельности. Среди оставшихся 55 %, согласных с тезисом, что игра как педагогическая форма и игра как детская деятельность качественно отличаются друг от друга, только 1/5 часть респондентов отметила, что ведущая роль при этом принадлежит игре как детской деятельности. Остальные выразили мнение, что преимущественное значение для развития ребенка имеет игра как образовательная форма.

Итак, для большинства педагогов игра как самоценная самостоятельная детская деятельность либо не существует вовсе, либо ее значение обесценивается в пользу организованных («педагогически ценных») игр. На практике такая позиция приводит к парадоксальной ситуации депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации [5].

На непонимание педагогами того, какая именно игра является ведущей деятельностью, указывает и тот факт, что некоторые педагоги называли ею дидактические игры (6 %) и игры с правилами (1 %). А для 21 % педагогов ведущей деятельностью выступают «любые» или «все» игры.

Показательными были ответы на вопрос, что такое «хорошая игра»? Вопрос намеренно был предложен в открытой форме, без вариантов ответов, а также без конкретизации самого вопроса (что значит «хорошая»? для кого? с какой точки зрения?), поэтому ответы отражали общее отношение к игре каждого педагога. Сразу же стоит отметить, что 13 % респондентов никак не ответили на этот вопрос, что определенным образом характеризует их отношение к игре в целом. Формулировки остальных можно было объединить в четыре большие группы.

В ответах *первой группы* (36 %) «хорошей» признавалась игра, в которую дети, например, могут играть сосредоточенно, целенаправленно, учитывая интересы товарищей, решая конфликты, помогая друг другу... Также в такой игре решается целый ряд педагогических задач: «хорошая» игра учит... формирует... обогащает... То есть, можно сказать, что здесь доминировала позиция примата решения определенных воспитательных и образовательных педагогических задач. При этом интересы детей в формулировках никак не были отражены.

Таким образом, более чем для трети педагогов «хорошей» выступает игра, в которой успешно решаются образовательно-воспитательные задачи, но при этом совершенно не принимается во внимание, интересна ли детям такая игра, развивается ли она как деятельность и создает ли условия для развития самого ребенка. Поскольку это – доминирующая группа ответов, то можно сказать, что на практике преобладает «взрослоцентричная» модель игры, в рамках которой ребенок фактически низведен до статуса объекта при решении педагогических задач.

Для второй группы ответов (18 %) было характерно то, что педагоги максимально были «на стороне ребенка» – хорошей признавалась игра, которая интересна детям, увлекательна, в которую играют самозабвенно, хотят продолжать еще и еще и т. п. Педагогические задачи в этой группе ответов не звучали.

Третья группа ответов (12 %) представляла собой синтез первых двух. Ее составили ответы, в которых постановка определенных педагогических задач сочеталась с

учетом интересов ребенка, то есть хорошей называлась игра, которая имеет развивающий характер и при этом в обязательном порядке нравится самим детям.

В *четвертой группе* ответов (21 %) на первый план были выдвинуты не педагогические задачи и не интересы ребенка, а сама игра, ее характеристики. Разумеется, если игра не интересна ребенку, она не сложится как деятельность, но следует учитывать, что даже интересная для самих детей игра может оставаться структурно примитивной, иметь низкий уровень развития. Поэтому необходимо, чтобы внутри интересной игры складывались и развивались ее структурные компоненты (умение использовать предметы-заместители, развивать сюжет, вести ролевой диалог, выстраивать отношения персонажей и др.). Выделение этих компонентов означало ориентировку педагогов не только на эмоциональный фон игры, но и на уровень ее фактического развития.

Отдельно был сформулирован вопрос, позволяющий оценить, какую игру воспитатели считают «полезной». По результатам анкетирования более 40 % педагогов убеждены, что игры, организуемые самими детьми, полезны, но менее эффективны, чем совместные со взрослым игры, в которых взрослый придает игре нужный вектор развития сюжета; около 30 % признают, что самостоятельные игры оказывают большое влияние на развитие ребенка, но только при условии проигрывания адекватных сюжетов; и только треть педагогов (чуть более 30 %) согласны с тем, что игры, организуемые самими детьми, оказывают большое влияние на развитие ребенка независимо от сюжета.

При последующем обсуждении именно этот пункт вызвал наибольший эмоциональный отклик педагогов: «Получается, что в игре детей не нужно воспитывать?». Воспитание личности ребенка всегда было и остается первоочередной задачей, но следует отдавать себе отчет в том, что, во-первых, игра не должна превращаться в одно сплошное упражнение, пусть даже в самых добрых делах и чувствах, а во-вторых, разыгрывание «правильных» сюжетов по своей сути не относятся к ведущей деятельности – это дидактические сюжетные игры или инсценировки. Собственно игра предполагает самостоятельное создание ребенком воображаемой ситуации, однако «часто мы путаем воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребёнком, и сценарий, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребёнком в собственной деятельности» [3, С. 73]. «Правильная» игра приобретает по-настоящему воспитывающий характер не тогда, когда дети отображают те или иные события и взаимоотношения, а когда они самостоятельно инициируют их в своей игре. Иначе очень вероятно ситуация, описанная еще в середине 1930-х гг., когда по окончании такой «правильной» игры дети бросили фразу: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему».

Понимание сущности детской игры, ее самоценности и специфики по отношению к игровым формам и методам, имеет принципиальное значение. Однако не менее важна и инструментальная составляющая: как правильно организовать педагогическую поддержку этой деятельности, создать оптимальные условия для ее развития?

В качестве наиболее важного условия развития детской игры 78 % педагогов¹ указали развивающую предметную среду. Это не удивительно: организации предметной среды всегда уделялось большое внимание, начиная с работ К.Д. Ушинского и заканчивая требованиями современных Стандартов дошкольного образования. Однако здесь есть два очень серьезных «подводных камня». Во-первых, упование на «среду» в определенной мере снимает с педагога ответственность за недостаточное развитие игровой деятельности детей: ведь за материально-техническое обеспечение отвечает руководство, вот они

¹ В некоторых пунктах анкеты педагоги могли выбирать или давать более одного ответа. Процент подсчитывался по отношению к числу респондентов, поэтому сумма процентов может превышать 100.

и не продумали, не обеспечили... Во-вторых, не всегда понятно, что именно понимается под «адекватной предметной средой». Потому что современные наборы реалистических атрибутов для различных игровых сюжетов лишь на первый взгляд способствуют игре и инициируют ее. На самом деле они заводят игру в тупик, низводя на уровень предметно-практического действия. Изобилие игрушек мешает игре, что подчеркивалось во многих педагогических работах, особенно в начале прошлого века. Предметно-игровая среда имеет огромное значение для поддержки самостоятельных игр, однако не решающее: ребенок может развернуть игровой сюжет, наделив игровыми значениями любые случайные предметы, а ребенку с несформированной игровой деятельностью самая идеальная предметная среда не поможет выстроить и развить сюжет.

Такие важнейшие условия как наличие более опытного игрового партнера, в совместной деятельности с которым ребенок приобщается к культуре игры и присваивает ее, а также обогащение *представлений детей об окружающем их мире*, т. е. фактическое обеспечение их содержанием для возможных сюжетов игр, – упомянули всего по 35 % педагогов. Остальные условия (предоставление времени, наличие доброжелательной обстановки в группе, обсуждение сюжетов и пр.) упоминались значительно реже (от 1 до 7 %).

Таким образом, можно констатировать, что большинству педагогов требуется грамотно выстроенная методика по организации и поддержке игровой деятельности детей. На какие методики опираются или по крайней мере ориентируются педагоги?

Большинство (60 %) используют в работе метод поэтапного формирования сподобов игры (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова). Более 40 % опираются на метод комплексной поддержки самостоятельных игр (С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина, Н.Ф. Комарова, Е.И. Касаткина). Педагогическую технологию организации сюжетно-ролевых игр детей (О. Акулова, О. Солнцева) применяют 18 % педагогов. Значительно реже (от 3 до 1 % ответов) педагоги опираются на методику Н.Ф. Губановой, на свои авторские методики, на опыт собственного детства, на методики для обучения сюжетно-ролевой игре детей с проблемами в интеллектуальном развитии и пр.

4 % педагогов заявили, что не используют подобных методик, т.к. детей не нужно «учить играть». Следует заметить, что доминирование именно этой позиции привело к деградации игры в 90-е годы, когда, пресытившись организованными «разученными» псевдо-играми, воспитатели заявили: «дайте детям поиграться, не вмешивайтесь в игру, не учите детей играть!». К сожалению, тогда было упущено, что процесс психического развития ребенка – это не «вызревание», а присвоение культурного опыта в самом широком смысле слова. И в ситуации, когда естественные каналы передачи культуры игры (разновозрастные детские коллективы) были фактически уничтожены, а искусственные («обучение» игре) – тоже оказались не действующими, то возник специфический вакуум. В этих условиях дети не перестали играть, но их игра стала примитивизироваться, что наблюдалась в отношении как сюжетных, так и народных игр. Крайне точная характеристика сохраняющейся и по сей день ситуации: «Сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее – культура из игры» [1, С. 3].

Таким образом актуальной задачей превышения профессионализма воспитателя на сегодняшний день остается задача уточнения представлений о детской игре как самостоятельной свободной деятельности ребенка, которая имеет особое значение для его развития и не может подменяться игровыми формами, идущими от инициативы педагога. На настоящий момент отношение к игре как к средству решения разнообразных педагогических задач доминирует в представлениях педагогов, что мешает полноценной реализации развивающего потенциала детской игры и выполнению требований Стандарта.

Литература

- 1 Кудрявцев В.Т., Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К. Психоистория игры (теоретико-методологический эскиз). – М.: ИДОСВ РАО, 2000. – 55 с.
- 2 Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // в кн.: Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481–508.
- 3 Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности. // Журнал практического психолога. – 2005. № 6. – С. 65–76.
- 4 Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. – 2013. № 3. – С. 92–98.
- 5 Трифонова Е.В. Две парадигмы детской игры и их отражение в практике отечественного дошкольного воспитания в XIX–XXI веках. // В сб.: Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании. – Прага: Sociosfera-CZ, 2013. – С. 73–82.
- 6 Усова А.П. Педагогика игры и её насущные проблемы // Дошкольное воспитание. – 1963. № 1. – С. 49–55.

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста в группе ОНР (общее недоразвитие речи) в соответствии с ФГОС ДО

Ю.О. Уфимцева,

Учитель-логопед первой квалификационной категории

г. Москва, ГБОУ СОШ № 400, Дошкольное отделение «Солнышко»

В настоящее время возросло количество детей дошкольного возраста, имеющих особенности в развитии познавательной и речевой деятельности. В ДОУ большое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению детей с речевыми нарушениями, в частности, детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Общее недоразвитие речи подразумевает различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) при нормальном слухе и интеллекте. В то же время, общее недоразвитие речи негативно сказывается на формировании и развитии у детей интеллектуальной, сенсорной, эмоциональной, коммуникативной и волевой сфер. Другими словами, речевые нарушения обуславливают наличие вторичных дефектов психического развития дошкольников. Так для более эффективной коррекционно-развивающей работы необходимо тесное сотрудничество учителя-логопеда и педагога-психолога в преодолении речевых нарушений и нормализации общего психического развития ребёнка.

В соответствии с ФГОС ДО (Приказ № 1155 от 17 октября 2013 года) одной из целей образовательного процесса является обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования. Осуществление данной цели возможно при создании специалистами индивидуальных программ для обучения и воспитания детей с самыми различными комплексными нарушениями развития.

Взаимосвязанная работа учителя-логопеда и педагога-психолога в коррекционно-развивающем процессе осуществляется в несколько этапов:

1. диагностический этап – выявление у детей тех сторон психического и речевого развития, которые требуют особого внимания специалистов (диагностика проводится в первые 2–3 недели сентября);