

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, как наиболее естественная и природосообразная, двигательная активность в которой проявляется очень ярко. Поэтому использование игровых методов работы в физическом воспитании с целью формирования оптимальной двигательной активности старших дошкольников представляется нам ценным и перспективным.

Целью нашего исследования явилась разработка и внедрение в педагогический процесс дошкольного учреждения игровых физкультурных занятий, направленных на формирование двигательной активности детей. Работа строилась на основе дифференцированного подхода к детям с учетом трех степеней их подвижности – большой, средней и малой. В начале эксперимента мы провели обследование двигательной активности старших дошкольников. Методом хронометража изучалась ее продолжительность, количество и состав движений, выявлялся уровень подвижности каждого ребенка. Результаты исследования показали, что в деятельности малоподвижных детей больше статистических поз, чем у оптимально подвижных детей. Они чаще использовали такие движения как ходьба, с частыми остановками, ползание. Гиперподвижные дети больше использовали бег, часто бесцельный. Результаты наблюдений также документируют относительно бедный состав движений у всех обследуемых детей. В деятельности преобладают циклические локомоции, в основном ходьба, реже – бег. Меньше всего зафиксированы такие движения, как прыжки, броски, лазание. Полученные данные также свидетельствуют в пользу давно установленного факта в индивидуальных различиях мальчиков и девочек.

Исследование показало, что двигательная активность дошкольников является наибольшей, когда действия сопровождаются игровой мотивацией. Чем более ребенок увлечен игрой, тем выше уровень его подвижности. В то же время использование игр, требующих спокойных, управляемых движений, способствовало коррекции чрезмерной подвижности.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости широкого использования игровых методов и приемов работы в процессе формирования двигательной активности детей.

Литература

1. Габдракипова, В. И. Пути коррекции повышенной двигательной активности детей дошкольного возраста / В. И. Габдракипова, Г. Г. Гарскова // Проблемы реабилитации детей с отклонениями в развитии: материалы науч.-практ. конф. 5 – 7 апр. 1994г., г. Санкт-Петербург / Комитет по образованию мэрии Санкт-Петербурга. – СПб.: ЦПИ, 1995 – С. 92–93.
2. Голощекина, М. П. Влияние различных режимов двигательной активности на физическое развитие и физическую подготовленность детей дошкольного возраста // Всесоюз. науч. конф. по актуальн. проблемам общественного дошк. восп. и вопросам подготовки детей к школе. – Т. 1. – М., 1970. – С. 33.
3. Грохольский, Г. Г. Двигательная активность и двигательные способности детей дошкольного возраста: метод. рек. / Г. Г. Грохольский, С. В. Молчанов; Респ. метод. кабинет. – Минск, 1988. – 30 с.
4. Рунова, М. А. Движение день за днем / М. А. Рунова. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 93 с.
5. Шишкина, В. А. Двигательная активность детей 2–3 летнего возраста и педагогическое руководство ею в процессе деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Шишкина. – М., 1978. – 183 с.

Р. Р. Косенюк (г. Минск)

«МАТЕРИНСКАЯ ШКОЛА» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ТРЕХ ЛЕТ

Результаты экспериментальной работы по организации педагогической поддержки детей от рождения до трех лет позволили выявить в качестве наиболее эффективной ее организационной формы «Материнскую школу».

«Материнская школа» осуществляет самообразование родителей, создает условия для развития у них педагогической и психологической компетентности в проблемах воспитания детей от рождения до трех лет, подготавливает настоящих и будущих отцов и матерей к ответственному родительству. Ее

работа основывается на следующих принципах: *субъектности*, предполагающей личностное осознание каждой из взаимодействующих сторон значимости сотрудничества в интересах развития ребенка; *интегративности*, предусматривающей одновременную направленность усилий родителей и педагогов на определение содержания и способов сотрудничества с учетом специфики каждого взаимодействующего субъекта; *вариативности*, предусматривающей разнообразие форм и методов взаимодействия, опору на личностно ориентированный подход к каждому ребенку и родителю; *системности*, который предполагает рассмотрение диады «родитель–ребенок» как системы, где родитель и ребенок являются активными партнерами взаимодействия и установления социальных связей; *адекватности*, предусматривающим обеспечение социально-эмоционального окружения ребенка, адекватного потребностям его развития, постоянного и непрерывающегося общения и чувствительным, отзывчивым и эмоционально доступным близким человеком; *межведомственности*, основанном на интеграции усилий субъектов воспитательно-образовательного пространства, направленных на реализацию задач и содержания деятельности «Материнской школы».

«Материнская школа» осуществляет работу в трех взаимосвязанных направлениях: первое – взаимодействие в триаде «педагог–родитель–ребенок», диадах «родитель–ребенок», «педагог–ребенок», «ребенок–ребенок» в условиях дошкольного учреждения; второе – взаимодействие в триаде «педагог–родитель–ребенок», диадах «родитель–ребенок», «педагог–ребенок», «ребенок–ребенок» в условиях семьи; третье – взаимодействие в диаде «педагог–родитель» в условиях дошкольного учреждения и семьи.

Деятельность «Материнской школы» направлена на решение следующих задач: создание условий для полноценного становления личности ребенка через обеспечение социально-эмоционального окружения, адекватного потребностям его развития; обеспечение взаимодействия в триаде «педагог–родитель–ребенок», диадах «родитель–ребенок», «ребенок–ребенок», «педагог–ребенок» в условиях дошкольного учреждения и семьи; содействие обогащению опыта воспитательных отношений в диаде «родитель–ребенок» посредством самоопределения родителей в ценностно-смысловых, познавательных и поведенческих установках.

Взаимодействие в триаде «педагог–родитель–ребенок», диадах «родитель–ребенок», «ребенок–ребенок» в условиях дошкольного учреждения осуществляется в группах совместного пребывания родителей и детей, которые размещаются в специально оборудованных комнатах. В них имеется удобная мебель для взрослых и детей, библиотека с научно-популярной литературой для родителей с дидактическими материалами и игрушками для совместных игр детей с педагогами, родителями и сверстниками. Группы совместного пребывания родителей и детей предшествуют поступлению ребенка в ясли или детский сад, обеспечивают безболезненную адаптацию к дошкольному учреждению. В таких группах создаются условия для постепенного «отрыва» ребенка от родителей, развития его коммуникативных способностей. Родители имеют возможность находиться в группе вместе с ребенком, наблюдать за входением его в мир сверстников и взрослых, совершенствовать родительские навыки, обеспечивающие успешное жизненное начало для своих детей. Группы совместного пребывания родителей и детей функционируют по гибкому режиму: 2–3 раза в неделю, 2–3,5 часа в день в зависимости от потребностей родителей. С родителями и детьми проводятся совместные занятия в триаде «педагог–родитель–ребенок»; диадах «педагог–ребенок», «родитель–ребенок», а также создаются условия для самостоятельной работы родителей и игр детей. В таких группах решается целый спектр задач, связанных с укреплением здоровья, познавательным, социально-личностным, художественно-эстетическим развитием детей в процессе общения, занятий, игр со взрослыми и сверстниками.

К работе с детьми и родителями привлекаются воспитатели, педагоги-психологи, музыкальные руководители, руководители физического воспитания, медицинские работники. Для каждого ребенка и родителя составляется индивидуальное расписание занятий.

Совместное пребывание с родителями обеспечивает ребенку чувство безопасности для свободного проявления своей личности, а также предоставляет возможность родителям наблюдать за взаимодействием педагога с детьми, других родителей со своими детьми, обменяться опытом воспитания.

Взаимодействие в триаде «педагог–родитель–ребенок», диадах «педагог–родитель», «родитель–ребенок» в условиях семьи предусматривает посещение педагогами семьи и оказание родителям помощи в воспитании детей. Взаимодействие в диаде «педагог–родитель» осуществляется как в условиях дошкольного учреждения, так и в условиях семьи. Предусматривается оказание консультативной помощи, которая включает следующие компоненты: повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей о возрастных особенностях развития ребенка, закономерностях и принципах его воспитания и обучения; придание теоретическим знаниям прикладного характера; руководство самообразованием родителей. Встречи проходят по запросу родителей. Организовываются групповые и индивидуальные занятия.

Внедрение «Материнской школы» как эффективной организационной формы педагогической поддержки детей от рождения до трех лет обеспечивает полноценное развитие личности ребенка через организацию индивидуализированного взаимодействия детей и родителей в условиях дошкольного учреждения и семьи. В результате опытно-экспериментальной работы установлено, что процесс педагогической поддержки, организованный в рамках «Материнской школы», эффективно влияет на приобретение положительного опыта воспитательных отношений родителей и полноценное развитие ребенка в диаде «родитель–ребенок». Сравнительный анализ результатов формирующего эксперимента в экспериментальной группе позволяет констатировать положительную динамику по следующим показателям: готовность к педагогической поддержке; содержание опыта воспитательных отношений в диаде «родитель–ребенок» и его осознанность; характер активности в разрешении затруднений в воспитательных отношениях в диаде «родитель–ребенок»; принятие ребенка; чувствительность и отзывчивость к нему; родитель как «субъект обучения общению»; родитель как «субъект обучения действиям с предметами»; а также отношение ребенка к себе; отношение ребенка к другим; отношение ребенка к предметам и явлениям окружающего мира. Это проявляется в увеличении количества родителей, которые готовы при поддержке педагога самостоятельно строить отношения с ребенком, искать и реализовывать способы разрешения проблемы; определяют цель воспитания, способы ее реализации, соотносят цели с возможностями ребенка, определяют перспективы развития воспитательных отношений; испытывают беспокойство вследствие возникающих затруднений, используют разные способы их разрешения, находят пути выхода из затруднительной ситуации; проявляют безусловное положительное отношение к ребенку независимо от его индивидуальности и поступков; отзываются на сигналы ребенка (взгляд, улыбка, плач, лепет), оптимально на них реагируют (смеются, улыбаются, ласкают, обнимают ребенка, прикасаются к нему), располагают ребенка таким образом, чтобы он имел доступ к предметам, манипулировал и действовал с ними; устанавливают внимание ребенка к предмету разговора, организывают очередность в разговоре, правильно дозируют порцию самостоятельного разговора ребенка (соответственно его возможностям), поддерживают, побуждают его к продолжению разговора, обучают принципам обработки речевой информации и развивают его речевые умения; устанавливают внимание ребенка к предмету деятельности, дают указания, соответствующие уровню развития и возможностям ребенка, поощряют его действия, побуждают к самостоятельному решению поставленной задачи, правильно дозируют новую информацию.

Положительная динамика в показателях «отношение к себе», «отношение к другим», «отношение к предметам и явлениям окружающего мира» проявляется в увеличении количества детей, для которых характерно:

- положительное самочувствие, принятие собственного имени и зеркального отражения, активизация деятельности в ответ на поощрение ее взрослым, проявление инициативы в выборе предметных действий и поведенческих актов в процессе взаимодействия со взрослым, стремление к достижению

своих желаний, положительная самооценка, адекватная реакция на замечания взрослого, стремление к самоутверждению («я сам»);

- безопасная привязанность, инициативность в общении со взрослыми и детьми, открытое проявление своих эмоциональных состояний и умений, умение отстаивать свои желания без агрессии, яркий выраженный отклик на эмоциональное состояние других;
- настойчивое овладение новыми действиями, активная исследовательская деятельность в новом пространстве в присутствии взрослого и без него, интенсивная самостоятельная деятельность с предметами, активное преобразование окружающего пространства, активное проявление любознательности, инициативности, самостоятельности, равноправия в сфере предметной деятельности.

Значимых различий между переменными в контрольной группе до и после эксперимента не установлено, кроме двух показателей, в которых прослеживается отрицательная динамика: содержание опыта воспитательных отношений и его осознанность и отношение ребенка к себе. Можно предположить, что пристальное внимание родителей к ребенку первого года жизни зачастую не находит своего личностного продолжения в дальнейшем, а устранение взрослых от проблем детской жизни приводит к отрицательным результатам.

Литература

1. Косенюк, Р. Р. Материнская школа / Р. Р. Косенюк. – Минск: Дет. Фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2004. – 45 с.
2. Попцова, Е. В. Качество матери и психическое развитие ребенка от рождения до трех лет: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.19 / Е. В. Попцова. – М., 1995. – 136 с.
3. Хямяляйнен, Ю. «Воспитание» родителей / Ю. Хямяляйнен // Родители и дети: хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2003. – С. 37–105.

А. Л. Котлова (г. Минск)

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

Сегодня особенно актуальной становится проблема развития коммуникативной культуры будущих педагогов системы дошкольного образования. Современному обществу необходимы специалисты, владеющие навыками речевого общения, и, в первую очередь на профессиональном уровне. Это означает, что для общения будущему педагогу необходимы в достаточной степени сформированные коммуникативные навыки, которые являются важнейшей составляющей частью коммуникативной культуры.

Воспитатель или учитель по характеру своей профессиональной деятельности – речевая личность, по способу воздействия на воспитанников и взаимодействию с ними – коммуникативный лидер. И от того, насколько плодотворным окажется его общение с детьми, зависят основательность и прочность усвоения ими знаний [1, с. 32].

Практика показывает, что большинство выпускников педагогических вузов сталкиваются с проблемой общения с дошкольниками. Студенты не в полном объеме владеют коммуникативной культурой и навыками общения, им трудно подобрать нужные слова в общении с детьми, сделать свою речь понятной и доступной ребенку дошкольного возраста. Недостаточный уровень развития коммуникативной деятельности педагога во многом снижает успешность его собственной профессиональной деятельности.

Именно поэтому к речи педагога дошкольного учреждения сегодня предъявляются высокие требования, и проблема повышения культуры речи воспитателя рассматривается в контексте повышения качества дошкольного образования.

Одним из наиболее важных аспектов подготовки педагога выступает становление специалиста, владеющего коммуникативной культурой, которая обеспечивает достижение взаимосогласованных действий в социуме. Выпускник вуза должен быть хорошо подготовленным к налаживанию продуктивного взаимодействия в процессе совместной деятельности и установлению необходимых