

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

**Формирование профессиональной компетентности
педагога дошкольного профиля в условиях
непрерывного образования**

Материалы международной научно-практической
заочной конференции

Ярославль
2016

УДК 373.2; 373.1
ББК 74.202.4Я71
Ф 79

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ф 79 Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профилия в условиях непрерывного образования: материалы международной научно-практической заочной конференции. - Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016.- 266 с.
ISBN 978-5-00089-150-6

В сборник включены материалы докладов международной научно-практической заочной конференции, посвященные теоретическим, методологическим и прикладным аспектам подготовки студентов, организационно-методическим вопросам и самостоятельной работе студентов в условиях непрерывности педагогического образования и вариативности образовательных программ.

УДК 373.2; 373.1
ББК 74.202.4Я71

Редколлегия:

В. Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Т. Г. Шкатова, кандидат педагогических наук, доцент
Н. В. Елкина, кандидат педагогических наук, доцент
Т. И. Тарабарина, кандидат педагогических наук, доцент
М. А. Михайлова, кандидат педагогических наук, доцент
И. Н. Малькова, кандидат психологических наук, старший преподаватель

ISBN 978-5-00089-150-6

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д.Ушинского», 2016
© Авторы МАТЕРИАЛОВ, 2016

Содержание

Теоретические и методологические аспекты подготовки студентов в условиях непрерывности педагогического образования

Белкина В.Н. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования в контексте непрерывности и преемственности образовательных ступеней и уровней.....	9
Волобуева Л.М. Опыт прошлого и образовательные новации – важная часть подготовки современных дошкольных педагогов.....	12
Мазилов В.А. Обучение, индивидуальность, внутренний мир.....	16
Карпова Е.В. К вопросу о методологической основе формирования компетентностей.....	19
Бочкарева О.В. Формирование диалогического стиля общения педагога дошкольного образования.....	23
Белкина В.Н., Криуleva A.A. Особенности мотивов учения и профессиональной направленности студентов различных профилей педагогического образования в вузе.....	26
Афанасьева А.С., Карпова Е.В. Сравнительный анализ мотивационно-регуляционного обеспечения учебной деятельности студентов различных форм обучения.....	30
Бобешко Е.В. Проблемы становления будущих специалистов в условиях непрерывного профессионального образования.....	34
Ионова Н.В., Иванова Н.В., Виноградова М.А. Проблема развития инновационного потенциала бакалавров дошкольного профиля.....	37
Рассказова И.Н. Проблема личностной зрелости бакалавров профиля «Дошкольное образование».....	39
Рассказова И.Н. Особенности профессиональной направленности бакалавров профиля «Дошкольное образование».....	42
Карпов А.А. Обучаемость как фактор когнитивного освоения профессиональной деятельности студентами высших учебных заведений.....	46
Коренная А.С., Переселкова З.Ю. Специфика подготовки педагогических работников дошкольных учреждений за рубежом.....	49
Sanatullov M.E. Addressing learner diversity, communication, and linguistic and socio-cultural competencies through songs: a comprehensive approach.....	51

Проблемы довузовского и послевузовского образования педагогов дошкольного образования

Майданкина Н. Ю. Модель актуализации потенциала педагога дошкольной образовательной организации в пространстве повышения квалификации.....	54
Свиридова Г.Ф. Дополнительное образование в условиях конкурентоспособности специалиста на рынке труда.....	57

Абрамова М.Г. Послевузовское образование педагогов в условиях профессиональной мобильности.....	60
Тарабарина Т. И. Организация дополнительного профессионального образования по программе «Педагогика и методика дошкольного образования»	63
Щербак А. П., Иерусалимцева О. В., Чешуина Е. И. Направления повышения квалификации инструкторов по физической культуре дошкольных образовательных организаций.....	66
Красильникова Е. В. Обучение иноязычной лексике как условие формирования лингво-профессиональной компетенции слушателей в системе дополнительного профессионального образования.....	69
Ардабацкая И.А. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в системе работы с кадрами образовательного комплекса.....	72
Габова М.В. Педагогические условия становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования.....	75
Левашова Т. И. Психолого-педагогическая профилактика эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций	78
Качанова Н. Т., Старостина Е. Н. Особенности сопровождения педагога в межаттестационный период (на примере «дорожной карты» педагога).....	81
Корсикова Е.Н. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога по формированию предпосылок профессионального самоопределения у детей дошкольного возраста.....	82
Адеева Т.Н. Проблемы психологической готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инклюзии.....	84
Горшкова О.Н., Ефимова Е.Н. Формирование эколого-педагогической компетентности воспитателей в условиях дошкольной образовательной организации	88
Осадчая И. В., Мирошникова А. А. Модель формирования готовности воспитателей к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе детского сада.....	92
Организационно-методические вопросы непрерывного педагогического образования в условиях вариативности образовательных программ	
Захарова Г. П., Велиева С. В. Структура и функции научно-образовательного инновационного центра педагогики и психологии детства.....	95
Макеева С. Г. Готовность к школьному обучению чтению как научно-методическое понятие.....	98
Иванов Н. Н. Развитие читательской эмпатии в процессе работы с художественным текстом.....	101
Борисенко И.В. Изучение парадоксально-игровой поэзии в начальной школе с учетом преемственности с дошкольной ступенью образования.....	104
Воробьева Е.А. Пословицы как средство нравственного воспитания детей.....	108
..	

Лучина Т.И. Преподавание семейной педагогики в вузе как средство развития непрерывного образования.....	111
Макарова О.В. Аналитические задачи как средство формирования эколого-методической компетентности воспитателя детского дошкольного учреждения.....	114
Корнеева Е.Н., Рожкова А.Н. Гендерные аспекты музыкотерапии.....	118
Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Формирование системы мотивации и стимулирования в условиях непрерывного образования.....	119
Кузнецова Л.В., Павозкова О.Е. Профессиональное развитие педагогов образовательной организации как категория управления.....	121
Савина Н.В. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в структуре конкурентоспособности.....	124
Аббасова Л.И. Пути формирования методической культуры в процессе подготовки будущих воспитателей.....	126
Содержание учебно-методического комплекса подготовки педагогов дошкольного образования в условиях непрерывной профессиональной подготовки	
Белкина В.Н., Сафарова Е.В. Проблема подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками.....	130
Смирнов Е.А. Формирование вероятностно-статистических компетенций у студентов в рамках дисциплины теория и технология физического воспитания детей дошкольного возраста.....	132
Першина Т.В., Арсенова М.А., Тимошина Е.И. Использование технологии портфолио в формировании профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования.....	136
Носова Н.В., Цатуриян М.О. Психолого-педагогические средства формирования личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников.....	139
Гараева Е.А. Использование метода «case-study» в подготовке студентов к исследовательской деятельности.....	142
Донченко Е.А. Исследовательский проект в профессиональном образовании будущих педагогов.....	145
Татаринова Н.М. Формирование системы профессиональной мобильности в условиях непрерывного образования.....	147
Игнатова О. И. Педагогические условия формирования профессиональной успешности будущих учителей начальных классов в условиях инновационно-образовательной среды.....	149
Бывшева М. В. Подготовка педагогов к решению профессиональных задач на основе преемственности программ практики многоуровневой системы высшего образования.....	152
Мякотин И.С. Особенности эмоционального интеллекта у студентов при социальной фобии....	155

Морозова О.Н. Развитие инновационной культуры будущих педагогов дошкольного образования.....158

Новикова Л.П. Педагогические идеи К.Д. Ушинского в музыкальном воспитании дошкольников и младших школьников.....160

Самостоятельная работа студентов в условиях непрерывности профессионального образования и вариативности образовательных программ подготовки

Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. Самостоятельная работа и формирование профессионального сознания будущих психологов.....162

Тарханова И. Ю. Организационно-педагогическое сопровождение студентов в ходе производственной практики.....165

Фролова П.И. Методологические аспекты подготовки студентов к выполнению курсового и дипломного проектирования.....167

Никитенко Л.И. Самостоятельная работа студента в системе конкурентоспособности будущего специалиста.....170

Изотова Е.Г. Самостоятельная работа студентов как фактор повышения эффективности обучения в вузе.....172

Проблемы сетевого взаимодействия образовательных организаций в процессе профессиональной подготовки педагогов

Захарова Л.М. Сетевое взаимодействие вуза и дошкольной организации в реализации задач практико-ориентированного обучения.....174

Насекина Н.Н. Мониторинг качества образования в условиях сетевого взаимодействия.....176

Усанина Н.С. Роль сетевого взаимодействия дошкольных организаций в повышении профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.....179

Якубенко О.В., Галеева Т.В., Голенкова Г.В., Лоптева В.А. Особенности сетевого взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и спортивных школ при организации физического воспитания детей дошкольного возраста.....181

Электронная поддержка подготовки педагогов дошкольного профиля в условиях непрерывного профессионального образования

Бактыбаев Ж.Ш. Использование электронных учебников в учебно-образовательном процессе.....183

Красушкина А.В. Роль медиаобразовательных технологий в формировании профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования.....186

Маракушина И.Г., Емельянова Т.В. Дистанционная подготовка педагогов для работы с детьми дошкольного возраста из общин коренных народов Севера.....189

Фролова П.И. Преподавание профессионального цикла дисциплин на основе информационно-коммуникационных технологий.....191

Байрамалиева Ф.М. Использование информационных компьютерных технологий в образовательном процессе дошкольной образовательной организации в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта.....	194
Практика применения инновационных технологий в дошкольном образовании	
Горбунова Н.В. Инновационные процессы в дошкольном образовании.....	197
Карелина И. О. Опыт применения технологии игрового сенсомоторного тренинга в развитии эмоциональной сферы старших дошкольников.....	200
Карелина И.О. Формирование произвольной регуляции эмоций у старших дошкольников посредством игр.....	204
Ильина И.Ю., Бажина Д.Ю. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе слушания музыки.....	207
Лосева Н.А., Соколова Ю.А. Организация преемственности трудового воспитания детей дошкольного возраста в семье и в дошкольной образовательной организации.....	210
Онучина А.В., Котряхов Н.В. Теоретические основания психолого-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста.....	213
Якубенко О.В., Прокурина О.Б. Развитие взаимодействия старших дошкольников с сохранным развитием и гиперактивным поведением в условиях дошкольной образовательной организации.....	216
Смирнова А. С. Система работы дошкольной образовательной организации по взаимодействию с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья	220
Смоловская И.В., Миронова Ю. С. Использование информационно-коммуникационных технологий как средство повышения мотивации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	222
Юденкова И.В., Хохлова В.А. Применение информационных технологий в дошкольном образовании.....	225
Шарипова Г.А. Использование новых технологий в работе с дошкольниками.....	227
Булатова И.В., Елкина Н.В. Информационно-коммуникационные технологии в управлении процессом речевого развития детей в дошкольной образовательной организации.....	229
Щербак А. П. Формирование физической культуры личности ребёнка в соответствии с современной стандартизацией дошкольного образования.....	232
Невзорова А.В., Морковчина Е.В. Преемственность в формировании экологической культуры у дошкольников и младших школьников.....	235
Коротаева А.И. Учет особенностей взаимоотношений мальчиков и девочек в работе педагога.....	237
Камакина О.Ю. Опыт использования технологии биологической обратной связи в работе с детьми по формированию навыков саморегуляции.....	241
Маркина Ю. Д., Хуснудинова Л. А. Повышение уровня психологической готовности педагога к реализации обучения в условиях инклюзии.....	242

Горбунова Е.А., Елкина Н.В. Дидактические игры и лексические упражнения как средство развития словаря дошкольников.....	244
Костерина Е.М., Изотова Е.Г. Психологическая помощь детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией.....	247
Шкатова Т.Г., Красавина О.А. Психологическое сопровождение дошкольников из неполной семьи.....	248
Яблокова А.В. Учет когнитивных стилей детей дошкольного возраста как условие реализации индивидуального подхода в образовательном процессе.....	251
Окулова Н. П. Особенности психолого-педагогической адаптации одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	254
Шабалина Е. А. Особенности индивидуального подхода к воспитанию в детском саду.....	256
Беляева О. А., Иванова Ю.В. Оценка готовности к школьному обучению.....	259
Мартынова Е.Н. Технология предшкольного обучения первоначальному чтению на основе вариативного подхода.....	261
Тарабарина Т. И., Чуева С.А. Сказкотерапия как средство формирования положительных нравственных качеств у дошкольников.....	264

Теоретические и методологические аспекты подготовки студентов в условиях непрерывности педагогического образования

УДК 377

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ И ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТУПЕНЕЙ И УРОВНЕЙ**

Белкина В.Н.

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского

**TRAINING TEACHERS FOR PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE
CONTINUITY AND SUCCESSION OF EDUCATION LEVELS**

V.N. Belkina

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Ключевые слова: профессиональное образование, непрерывность профессионально-педагогического образования, преемственность образовательных ступеней, профессиональные компетенции педагога дошкольного образования.

Key words: professional education, continuity of vocational teacher education, continuity of educational levels and professional competence of the teacher of pre-school education.

Педагогическое образование – это особая область человеческого знания. От уровня образованности и мобильности педагога во многом зависит будущее не только самого образования, но и в целом общества. Поэтому формирование и развитие педагогических компетенций у студентов и практиков является не только узкопрофессиональной задачей профильных вузов, колледжей, системы повышения квалификации, но и задачей социального характера. При этом речь идет не только о различных его уровнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура и т.д.), но и о разных образовательных ступенях.

Вполне логично, что сегодня все более актуальной становится задача изменения образовательной практики профессиональной школы, которая должна быть адекватной современным задачам и специфике будущей профессии студентов, реализовываться через многообразие форм, методов, технологий обучения, ориентированных на проектирование студентами собственного индивидуального образовательного маршрута и, впоследствии, своего индивидуального стиля профессиональной деятельности. Для этого требуется иная организации учебного процесса: создание условий выбора предметов и курсов, модульная организация обучения, вариативные образовательные и учебные программы, разнообразие видов и форм самостоятельной работы.

Позиция преподавателя также должна быть другой. От него все больше требуется выполнения разнообразных функций: транслятора информации, академического консультанта, on-line консультанта, тьютера, разработчика учебных материалов, как печатных, так и электронных, и т.п.

Рассмотрим в этом контексте два аспекта проблемы подготовки педагогов дошкольного образования: его *непрерывность и преемственность*. Думается, это весьма значимые факторы, которые могут обеспечить достижение образовательного результата.

Как правило, проблему *непрерывности* профессионального образования рассматривают с нескольких позиций: по отношению к личности, что означает постоянное совершенствование человека; по отношению к образовательным процессам (образовательным программам, уровням образования); по отношению к образовательным учреждениям, когда непрерывность связана с особой сетью образовательных учреждений, способных удовлетворить множество образовательных потребностей [1].

В ряду исследователей проблемы непрерывности образования стоят имена А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, О.В. Купцова, Г.А. Ягодина и других. При этом единство взглядов ученых на процесс непрерывного образования, в том числе и профессионального, определяется тем, что итогом этого процесса становится личность человека, профессионала.

В частности, Г.А. Ягодин главным системообразующим фактором непрерывного образования считает личность как цель и конечный результат процесса постоянного и неуклонного восхождения к новым высотам познания и преобразования мира [7].

А.А. Вербицкий, рассматривая проблему непрерывного образования, обращает внимание на понимание принципа непрерывности и выступает против трактовки непрерывного образования как обучения с заранее установленной периодичностью, т.е. механического решения проблемы. Содержательное решение этой проблемы автор предлагает, введя понятие "квалификация", которое характеризует не сумму полученных документов об образовании, а уровень *компетентности* специалиста, его способность решать определенные классы профессиональных и социальных задач. А.А. Вербицкий считает, что своего рода заполнителем резервов непрерывности (т.е. прерывности) выступает самообразование, которое, предполагает сохранение и развитие познавательного отношения человека к миру, его умение учиться [2].

Анализ теоретических исследований показывает, что на сегодняшний день в психолого-педагогической литературе наиболее широко представлен подход к образованию, непрерывному в пространстве и времени. Согласно этому подходу, непрерывное профессиональное образование – это системно организованный процесс образования людей на протяжении всей их жизни, дающий возможность каждому человеку получать, обновлять и расширять знания, необходимые для успешного исполнения различных социально-экономических ролей в системе социальных контрактов, выбрав для этого ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует и отражает потребности личности и образовательные потребности общества [3].

Мы уже указывали в свое время, что система непрерывного профессионального образования призвана обеспечить как вертикальную, так и горизонтальную образовательную мобильность человека в течение всей его жизни. Первый компонент системы включает в себя начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование. Второй компонент в российском законодательстве об образовании называется системой (подсистемой) дополнительного профессионального образования и предполагает обновление, расширение и приобретение новых знаний и умений человека в рамках существующего образовательного ценза. В научной литературе этот компонент, кроме всего прочего, называется подсистемой непрерывного профессионального и должен базироваться на принципах многоуровневости, многоступенчатости, вариативности и гибкости, многофункциональности [8].

Исследования также показывают, что непрерывное профессиональное образование обладает основными свойствами системы, такими как универсальность, преемственность, интегративность и др.

Таким образом, проблема непрерывного профессионального образования – приоритетная проблема, вызванная к жизни современным этапом научно-технического развития и теми политическими, социально-экономическими и культурологическими изменениями, которые происходят в обществе, она носит комплексный междисциплинарный характер. Суть профессионального образования – в развитии целостной профессиональной личности. Многие ее свойства, из которых главными в контексте деятельности педагога дошкольного образования мы считаем коммуникативность, рефлексивность, эмпатию, креативность, организаторские черты, просоциальную мотивацию, не являясь вначале профессиональными, при определенных условиях начинают выступать в качестве таковых: профессиональная коммуникативность, профессиональная рефлексия, профессиональная креативность, профессиональная эмпатия, профессиональная мотивация, профессиональные организаторские черты.

Такие компетенции являются результатом интеграции всех уровней и ступеней профессионального развития, базируясь на личностных особенностях человека и характеризуя его профессиональную индивидуальность.

Обратимся к другой стороне проблемы подготовки педагога, в частности, педагога дошкольного образования – *преемственности* ступеней и уровней профессиональной подготовки. Совершенно очевидно, что непрерывность может дать позитивный, продуктивный результат (сформированность профессиональных компетенций у студентов и практиков, развитие профессионально важных черт личности) только в случае взаимосвязи и взаимодополняемости этих ступеней и уровней.

Что такое преемственность?

Читаем в словарях: «Преемственность: 1) осуществление в порядке преемства последовательности от одного к другому; 2) преемство – передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику (продолжателю)» [4, с. 580].

«Преемственность: 1) установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях обучения; 2) требования, предъявляемые к учебным планам, ...соответствие возрастным особенностям; 3) связь между отдельными ступенями образования; 4) связь дидактических методов, форм, приемов, средств, благодаря чему осуществление преемственности придает образовательному процессу перспективный характер» [там же].

Проблемой преемственности в образовании занимались известные ученые - С.И. Архангельский, С.М. Годник, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, А.Г. Мороз и другие.

Что касается целей образования, в том числе и профессионального, то мы уже пришли к выводу о необходимости в качестве ведущего компонента целеполагания считать формирование личности человека, профессионала, обладающего системой интегративных, значимых для профессионально-педагогической деятельности личностных качеств.

Но преемственность предполагает и *содержательное преемство* подготовки педагога, которое отражено в стандартах среднего профессионального звена (там преобладает практикоориентированность и индивидуализация); высшего профессионального образования педагога (углубленное изучение теории проблем и индивидуальные маршруты образования, направленные на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности – особенно это касается магистерских программ подготовки); содержание повышения квалификации педагогов и дополнительное профессиональное образование, предполагающее широкий выбор направлений и совершенствования педагогической деятельности.

В то же время в контексте преемственности особо значимым становится преемственность *методик и технологий обучения* студентов на разных образовательных этапах с общей задачей формирования профессиональных компетенций у будущего педагога дошкольного образования [3].

Значительная часть современных технологий обучения студентов ориентирована на овладение будущим педагогом профессиональными знаниями. К таковым можно отнести, например, *технологии полного усвоения, технологии модульного обучения, технологии проблемного обучения* (например, интеллектуальный диспут), направленные на выявление и усвоение студентами внутри - и межпредметных связей, более углубленное познание наиболее важных элементов курсов, их анализа, систематизации, структурирования. Эти технологии обозначены в дидактике профессиональной школы как наиболее распространенные, прежде всего на начальных ступенях образования: как на теоретическом, так и на прикладном материале (например, среднее профессиональное звено, бакалавриат вуза).

Некоторые из известных технологий, являясь более сложными, могут быть использованы на старших курсах бакалавриата в вузе, в магистратуре, послевузовском обучении. Одна из таких технологий – *технология критического обучения* (авторы Дж. Стил, К. Мередит, Д. Огл, Ч. Темпл.), которая направлена не только на формирование критической позиции обучающегося, но и развитие способности сформировать свое мнение в процессе поиска соответствующей информации, изменять свои взгляды при обнаружении новой достоверной информации, интерпретации, анализа, объяснения, самоконтроля.

Одной из ведущих технологий на уровне вузовского и послевузовского образования может рассматриваться *технология рефлексивного обучения*, основанная на обдумывании собственного опыта и опыта коллег через использование разных методов: теоретического информирования, разбора ситуаций, исследовательской практики.

В процессе профессиональной подготовки педагога дошкольного профиля на последних курсах вузовского, а также послевузовского обучения чрезвычайно распространенной сегодня является *технология проектов*.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Эффективны с позиций развития педагогических интегративных умений также интерактивные методы обучения. В частности, *симуляционные технологии* (конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др.), технологии *casestudy* с использованием моделей реальных ситуаций.

В системе послевузовского обучения, кроме описанных технологий, активно используются *мастер-классы, технологии разноуровневого обучения*.

Таким образом, непрерывность профессиональной подготовки подразумевает не только наличие образовательных уровней и ступеней, которые позволяют будущему педагогу дошкольного образования овладеть системой педагогических знаний и умений, но и преемственность содержания и методов обучения, которая обеспечивает вхождение студентов в социокультурное и профессиональное пространство педагогической деятельности, формирует и развивает интеллектуальные, творческие и социально-коммуникативные компетенции.

Литература

1. Аношкина В.Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) [Текст] / В.Л.Аношкина, С.В.Резканов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001 – 176 с.
2. Вербицкий А.А. Методологические проблемы непрерывного образования [Текст] / Непрерывное образование: методология и практика. – М., 1990.
3. Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального педагогического образования студентов: монография [Текст]/Под ред. Белкиной В.Н.- Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2011. – 139с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И.Ожегов, Н.Ю., Шведова. – М.: ООО «А ТЕМА». – 2006. -994 с.
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки [Текст] – М.: СФЕРА, 2015.- 96с.
6. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Ред.-сост. Е.Ф.Губский и др. – М.: ИНФА-М, 2009. -509с.
7. Ягодин, Г.А. Перестройка высшей школы и непрерывное образование [Текст] / Г.А.Ягодин // Политическое самообразование, 1986. - №7. – с.37
8. URL: http://минобрнауки.рго/документы/2474/файл_901/ Госпрограмма -Развитие образования.pdf.

УДК 378

ОПЫТ ПРОШЛОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НОВАЦИИ – ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Волобуева Л.М.

Российская Федерация, Москва, Московский педагогический государственный университет

PAST EXPERIENCE AND EDUCATION NOVATION IS AN IMPORTANT PART OF MODERN PRESCHOOL TEACHERS TRAINING

Volobueva L.M.

Russian Federation, Moscow, Moscow State Pedagogical University

Ключевые слова: история дошкольного образования, традиции и современность, подготовка современных воспитателей, творческие задания.

Key words: history of preschool education, tradition and modernity, training of teachers, creative tasks.

В государственных документах последних лет, направленных на определение приоритетных задач образовательной политики, все чаще акцентируется внимание на необходимость обращения к традициям, истории российского образования. Так, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации подчеркивается, что отечественное образование имеет глубокие исторические традиции, признанные достижения. Одним из результатов развития системы образования на период до 2025 года определено «обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры» [1]. На достижение этого результата направлена комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, в которой подчеркивается, что обновленные цели системы российского общего образования повышают традиционные и создают новые требования к качеству педагогических работников, к уровню профессиональной педагогической деятельности в целом. «При сохранении лучших традиций подготовки российских учителей и воспитателей необходимо развивать их новые профессиональные качества в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития» [2].

На формировании российских традиционных духовных ценностей концентрируются положения стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. Стратегия ориентирована на развитие социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса в системе

общего и дополнительного образования на основе «оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка» [3]. Обращение к проблемам развития педагогической науки и образовательной практики наряду со знакомством с новыми, современными требованиями к модернизируемой системе образования является одним из важных компонентов подготовки современных педагогов.

Это подчеркивается и в новых документах, содержащих требования к воспитателям. Среди знаний, определенных профессиональным стандартом педагога (воспитатель, учитель) для реализации трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение», можно выделить те, которые связаны с изучением «истории, теории, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательных систем, роли и места образования в жизни личности и общества», помимо этого необходимы знания «приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации» и других нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей. [4] Эти знания необходимы современному педагогу для осуществления преемственной связи между поколениями, понимания инновационных процессов в сфере образования, тем более это важно для осознания направлений модернизации системы дошкольного образования, которые реализуются в нашей стране.

В ходе разработки образовательной программы бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) в сетевом взаимодействии организаций высшего и дошкольного образования, выполненного на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ в рамках проекта по модернизации системы педагогического образования [5], в модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности» включена дисциплина «Система дошкольного образования: история и тенденции развития в России», которая изучается студентами практически в начале обучения (1 курс, 2 семестр). Апробация данной дисциплины при реализации модуля в пяти вузах страны, а впоследствии введение ее в действующие учебные планы факультета на 1 курсе всех форм обучения по направлению «Психолого-педагогическое образование» показал целесообразность и своевременность ее введения именно в начале обучения.

Изучение данной дисциплины направлено на создание условий для осмыслиения студентами истории становления и перспектив развития отечественной системы дошкольного образования. Задачами являются: обеспечить условия для осознания исторического пути развития системы дошкольного образования и выявления социально-экономической обусловленности ее изменений на разных этапах развития общества; накопить опыт о вариативных формах дошкольного образования прошлого и в период модернизации образовательной системы; включив студентов в активную деятельность, создать условия для взаимодействия с участниками образовательного процесса в ДОО.

В результате освоения дисциплины «Система дошкольного образования России: история и тенденции развития» обучающийся должен: уметь характеризовать историческую преемственность в развитии отечественной системы дошкольного образования; демонстрировать умение определять основные тенденции развития дошкольного образования в целом и конкретной дошкольной образовательной организации в частности; демонстрировать знание особенностей компонентов системы дошкольного образования в историческом и современном контексте.

Три основных раздела дисциплины: 1) Этапы становления и развития системы дошкольного образования в России (до конца ХХ в.); 2) Основные направления развития дошкольного образования в ХХI в.; 3) Дошкольное образование – первый уровень отечественной системы образования - предусматривают хронологическую последовательность освоения ключевых моментов истории возникновения учебно-воспитательных заведений для малолетних детей, детских садов, других форм дошкольного воспитания в разные исторические периоды: дореволюционного, советского, перестроечного, современного. Акцент делается на понятии «система образования», определенном в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и рассмотрении истории появления и изменениях в каждом из ее компонентов. Не менее важным является знакомство студентов с основами современной нормативной базы дошкольного образования, требования которой осваиваются через изучение документов федерального уровня, регулирующих деятельность дошкольных образовательных организаций, организаций, осуществляющих обучение по программам дошкольного образования, индивидуальных предпринимателей, родителей, желающих самостоятельно предоставить детям дошкольное образование, а также их применение в непосредственной деятельности дошкольной образовательной организации во время проведения распределенной практики. Знакомство с категориями сотрудников дошкольной образовательной организации, требования к организации работы, рабо-

чего времени воспитателя, помощника или младшего воспитателя, льготами, которые имеют педагогические работники и другими аспектами профессиональной деятельности проводилось как на основе изучения документов, так и в беседах с воспитателями, административными работниками дошкольных организаций, помогло представить будущее направление профессиональной деятельности.

Важной составляющей дисциплины является включение студентов в разнообразную деятельность, выполнение творческих заданий как во время контактных часов с преподавателем, так и самостоятельной работы. Выполнение таких заданий как работа в подгруппах по изучению инструкции по охране жизни и здоровья детей, решение кейсов по определению требований к наполнению дошкольных групп разной направленности детьми в соответствии с СанПиН, способствует пониманию, почему в реальной ситуации дошкольной организации воспитатель действует так, а не иначе. Изучение прав и обязанностей родителей и педагогов помогает подготовить к осознанию направлений их взаимодействия, творческие задания, связанные с оформлением наглядности для родителей по ознакомлению их с правами детей, для многих первокурсников открывает содержание работы воспитателя, связанное с созданием методических материалов. Безусловно, данное задание студентами очно-заочной и заочной форм обучения, среди которых немало действующих воспитателей, было выполнено на более осознанном и качественном уровне, но следует отметить большую креативность студентов очной формы обучения – вчерашних школьников (оформлены красочные плакаты, буклеты, своего рода дидактические игры для родителей («правовой поезд»), придуманы тематические кроссворды и т.д.).

Среди заданий, выполненных студентами при изучении истории дошкольного воспитания, следует отметить компьютерные презентации на предложенные темы: «Воспитательные дома в Москве и С-Петербурге», «Детские приюты для малолетних детей», «Частные детские сады царской России», «Очаги для детей в годы Первой мировой войны», «Детские площадки для дошкольников в начале XX в.», «Детские сады 20-30-х годов», «Детские сады в годы Великой Отечественной войны», «Ясли-детские сады 60-80-х годов» и другие. Задание можно было выполнить индивидуально или объединившись по 2-3 человека. Обязательными требованиями были соблюдение хронологии событий, представление выходных данных источников, видеоряда фотографий, с которыми работали студенты, а также публичное выступление. Неподдельный интерес вызывали презентации, подготовленные студентами с использованием собственных материалов, например, фактов и фотографий, предоставленными родственниками, бывшими в изучаемый период детьми дошкольного возраста или воспитателями детских садов. Оценка презентаций проводилась студентами учебных групп по предложенным заранее критериям, затем все оценки сводились вместе, высчитывалось среднее арифметическое значение, которое заносилось в виде балла в рейтинговую систему, по которой оценивалась вся дисциплина.

Творчески подошли студенты к выполнению заданий по созданию летописи детского сада, представленных в виде небольших презентаций, видеофильмов или просто в текстовом варианте, который был впоследствии размещен на сайтах детских садов. Мы стали свидетелями истории детских садов Москвы, Московской области, других регионов страны, которые отметили свое 20, 50 или 60-летие, и даже учреждения, открытые всего 2-3 года назад, получили прекрасно оформленный материал, зафиксировавший начало их деятельности.

Студентам всех форм обучения было предложено написать домашнее эссе «Мое дошкольное детство». Некоторые студенты отметили, что ничего не помнят из своего детства до школы и тогда им пришлось расспросить своих родителей, рассмотреть детские фотографии, узнать о себе много интересного. Следует отметить, что подавляющее большинство студентов писали про свое детсадовское детство, хотя в задании такого акцента не делалось. Воспоминания носили очень разнообразный характер, тем более что возраст наших студентов находится в достаточно широком диапазоне – от 17 до 45 лет, а в некоторых случаях и старше. Самыми запоминающимися оказались воспоминания значимых для детей событий – как положительных («воспитательница будила нас после дневного сна игрой на скрипке», «часто ставили спектакли в группе и для родителей, устраивали яркие концерты», «нам часто давали различные задания на творческое развитие, так как у нас был отдельный уголок для этого», «в детском саду мне нравилось гулять, там чувствовалась свобода, там резвились, как могли», «очень много времени проводила за игрушечной плитой, готовила разные воображаемые блюда, а на улице готовила из песка, палок и листьев»), так и отрицательных («я очень не любила праздники, потому, что это было волнительно, мы выступали перед родителями», «я не любила сад, в нем было много непонятного «воспитания» нас, как детей, которое я сейчас не воспринимаю как правильное»).

Некоторые студенты до сих пор помнят имена воспитателей, другим удается видеться с ними («до сих пор, смотря в ее глаза, я помню наши занятия, помню, как она категорически запрещала нам говорить «раз», когда мы начинали счет, помню, как она укладывала нас на сон, как будила и учила одеваться»), нередко в тот же детский сад, где воспитывались, стали водить своих детей, а иногда студенты работают в том же детском саду, в котором выросли, стали коллегами своих же воспитателей. Немало и тех, кто никогда не ходил в детский сад. Иногда в эссе отмечается сожаление об этом («когда пришла в первый класс, и дети весело вспоминали случаи из жизни в детском саду, мне становилось грустно, что я ничего об этом не знаю»), но часто с благодарностью вспоминают родителей, бабушек и дедушек, которые сделали их жизнь насыщенной событиями и интересными развивающими занятиями, а главное свободу, «дворовых» или деревенских друзей, бегание босиком и т.д.

В воспоминаниях нашли отражение разные периоды деятельности детских садов и многие старались провести сравнение того, что было с тем, что наблюдают сейчас. Интересны некоторые выводы, которые сделали студенты, вспомнив свое детство: «в детстве не было вранья, мы открыто высказывали свое мнение», «я думаю, что поколению нашего времени очень повезло, так как все эти новые технологии не отняли у нас детства», «раньше было замечательное воспитание, сейчас воспитатели больше стараются заработать на детях, не вкладывая душу в их воспитание». Тем важнее эти выводы становятся в устах тех, кто решил посвятить себя профессии дошкольного педагога. Вспомнить, что для тебя маленького было в этом мире важно, что оставило яркий след, отчего надо оградить малыша, как не должен поступать взрослый – это бесценный опыт для любого педагога.

Не менее интересным было выполнение бонусного задания (по желанию студентов), связанного с разработкой проекта детского сада будущего. По выбору студентов можно было представить взгляды руководителей образованием, воспитателей, родителей или детей. Свободное пространство, яркие цвета стен, трансформирующееся оборудование для небольшого количества детей, живая природа, включая маленький зоопарк, – основные акценты такого детского сада для студентов, только начавших обучение в вузе.

Таким образом, освоение содержания дисциплины «Система дошкольного образования в России: история и тенденции развития» в начале подготовки педагогов дошкольного образования позволяет повысить мотивацию к более глубокому изучению будущей профессии, осознать ее значимость, увидеть ее истоки, почувствовать преемственность поколений большой армии дошкольных работников, заслуги которых перед будущим нашего отечества весьма значительны и удостоены в 2016 г. установления государственного профессионального праздника «Дня воспитателя и всех дошкольных работников».

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»
2. «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», утверждена Правительством РФ 28.05.2014 N 3241п-П8
3. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года»
4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»
5. Толкачева Г.Н., Волобуева Л.М., Изотова Е.И., Парамонова М.Ю. Реализация модульной программы подготовки воспитателя в рамках сетевого взаимодействия вуза и ДОО: опыт, проблемы, перспективы [Текст] // Психологическая наука и образование – 2015. Т. 20. - № 5. С. 14–26.

ОБУЧЕНИЕ, ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, ВНУТРЕННИЙ МИР

Мазилов В.А.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический

университет им. К.Д. Ушинского

EDUCATION, INDIVIDUAL, INNER PEACE

Mazilov VA

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: психология, педагогика, обучение, индивидуализация, индивидуальность, методология, внутренний мир.

Keywords: psychology, education, training, individualization, personality, methodology, inner peace.

В отечественной педагогике и образовании традиционно уделялось и уделяется повышенное внимание индивидуальному подходу. Индивидуализация обучения и образования рассматривается ныне как несомненная и безоговорочная ценность. Разумеется, это так, хотя стоит заметить, что, к сожалению, очень часто индивидуальный подход и индивидуализация рассматриваются крайне упрощенно (если не сказать примитивно).

Определенной гарантией от неоправданных упрощений является использование адекватных педагогическим задачам психологических подходов. Известно, что к проблеме индивидуальности в психологии существуют разнообразные подходы, что вовсе не удивительно. Перспективы того или иного подхода связаны в первую очередь с тем, в соотношении с какими понятиями рассматривается изучаемое явление. А.Л.Журавлев и В.А.Кольцова проницательно замечают, что "среди самых сложных задач, с которыми сталкивается любая наука, выделяются задачи формирования ее категориального аппарата и систематизации имеющихся теоретических представлений и эмпирических данных" [1, с.5]. Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию индивидуальности является подход В.Д.Шадрикова, в соответствии с которым индивидуальность рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека [8].

Вероятно, здесь необходимо некоторое пояснение. Некоторым педагогам может показаться, что практика обучения довольно далека от теоретических изысканий психологической науки. Постараемся показать, что (по крайней мере, в нашем случае) дело обстоит совершенно по-иному.

В литературе в последнее время отмечается (практикующие преподаватели в школе и в вузе это подтверждают) определенное снижение уровня знаний школьников и студентов по сравнению с предшествующими десятилетиями. Особенно заметно то, что страдает системность знаний и сильно возрастает их фрагментарность. Не будем приводить примеры, так как нам важна тенденция, а она обозначена. Не станем задаваться поиском причин данного явления: лежащий на поверхности ответ о негативном влиянии идеологии и практики ЕГЭ, наверное, правилен, но, думается, есть и другие причины. Оставим это для другого исследования.

Обратим внимание на то, что некоторые авторы даже говорят о том, что у современных индивидов появляется клиповое сознание, причем пессимисты полагают, дело обстоит еще хуже и надо говорить не о клиповом, а тэговом мышлении.

Слово тэг (или дескриптор) пришло из программирования и представляет собой элемент языка разметки гипертекста. Текст, содержащийся между начальным и конечным тегом, отображается и размещается в соответствии со свойствами, указанными в начальном теге. Тэговое мышление приводит к тому, что поступающее содержание быстро и очень поверхностно классифицируется, образуется связь между начальным и конечным тэгами (связь, принципиально относящая к какому-то явлению из актуальных клише), на чем анализ и работа с содержанием завершена, ибо клише содержит оценку.

Не станем говорить (ибо здесь не время и не место), что в результате доминирования клипового мышления создается возможность чрезвычайно «эффективного» манипулирования людьми через создание «мнений» и навязывания соответствующих стереотипов поведения. Увы, возможность активно используется, поэтому становится по-настоящему страшно. Технология эта ни в коем случае не нова: основные черты манипулирования описаны замечательным отечественным психологом и историком Б.Ф. Поршневым под названием «внесение сознательности в стихийное движение» [15]. Механизмы универсальны. Понятно, что нельзя управлять таким образом

поведением свободного человека. Поэтому сам факт существования и воспроизведения свободного человека является фактором, способствующим возникновению свободного общества. «Сознательность» беспрепятственно можно внести только в клиповое сознание. В результате оказывается возможным, казалось бы, невозможное: дозированный вброс порции «сознательности» в общественное сознание делает возможным перемену оценок у значимой части общества на противоположную – бывшее ранее «хорошим» становится «плохим» и, наоборот, в зависимости от текущих задач «сценариста» процесса. Массу примеров можно найти в новейшей истории России: оценки, скажем, Турции в глазах «обработанной» части общества в течение крайне короткого времени менялись с легкостью диаметрально. Джон Уотсон мог бы позавидовать: он, наивный, пытался экспериментально менять характер эмоции и поведения у ребенка. Это оказалось возможным, но требовало усилий и времени. Путь через «сознание» (клиповое, конечно) оказывается куда более эффективным. Воспитание свободного человека является гарантией существования свободного общества. Впрочем, мы отвлеклись.

Мы обсуждали практику обучения и говорили, что педагогическая реализация явно или неявно опирается на фундаментальные психологические понятия, выполняющие в этом случае методологическую роль. Чаще всего в такой роли выступает понятие сознание. Поскольку, как можно было увидеть выше, термин «сознание» может использоваться заведомо в разных значениях, он в контексте обсуждаемой проблемы оказывается несколько «дискредитированным». Впрочем, оставим шутки и станем говорить серьезно. Для выяснения этого важнейшего вопроса придется дать некоторый психологический комментарий. К термину «сознание» как фундаментальному психологическому понятию есть некоторые претензии. Хотя, как известно, сознание и выступало (и выступает до сих пор в ряде подходов) в качестве предмета психологической науки. Остановимся на этом моменте чуть подробнее. Существуют аспекты проблемы предмета психологии, которые до сих пор не получили необходимой разработки. К числу таких значимых аспектов относится концепт "совокупный предмет". Совокупный предмет, несомненно, является производным от реального предмета, который характеризует сущность понимания психического, но вместе с тем выполняет важнейшую функцию определения «пространства психической реальности». Иными словами, совокупный предмет определяет собой рамки и границы психологии. Следует специально подчеркнуть, что это важнейший для психологии вопрос. Дело в том, что предметное пространство психологии должно представлять собой целостность, позволяющую организовать конструктивную исследовательскую работу. Далеко не каждое широкое психологическое понятие может претендовать на то, чтобы представить собой совокупный предмет. Как можно увидеть (сейчас мы коснемся этого вопроса), примером крайне неудачного определения совокупного предмета психологии является "сознание". При этом причины тотальных неудач на этом исследовательском пути часто остаются без методологического анализа. Проблема в том, что сознание человека явно не представляет собой целостность, способную к "самодвижению" (выражаясь языком философов). Попробуем пояснить этот совсем не простой вопрос. Как давно и хорошо известно, сознание представляет собой вырванный из «ткани души» кусок душевного аппарата. И поскольку граница между сознанием и бессознательным крайне нечетка, это провоцирует исследователей на бесконечное выяснение, где эта граница, и как они – сознание и бессознательное – должны соотноситься. "Кровоточащий" след делает неизбежным обращение именно в эту сторону. С фрейдовских времен хорошо известно, что наличие предсознательного делает эту границу принципиально рыхлой, а противопоставление сознательного и бессознательного приводит в тупик. Ибо, сознание – не та целостность, на которой можно конструктивно строить науку. Отметим, что ситуация усугубляется, когда совокупный предмет психологии оказывается оторванным от его физиологической основы (как неизбежно происходит в случае с сознанием). Стойкое желание соотнести сознание и мозг упирается в известные варианты решения психофизиологической проблемы, что абсолютно не продвигает нас на пути достижения законов психики, которые исследователя интересуют в первую очередь. Впрочем, из истории психологии хорошо известно, что обстоятельства выделения психологии в самостоятельную науку были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стали неоправданные ограничения, в частности понимания предмета психологии [2, 4]. На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы. Как справедливо отмечает Д.А. Леонтьев, человека можно рассматривать одновременно как природный объект, индивидуальность, а с другой как личность, которая имеет внутренний мир, который характеризуется через его содержание и через те взаимодействия, в которые надо вступить с миром, чтобы позволить ему раскрыться [5]. Биологической основой, реализующей структуру внутреннего мира, является физиологическая функциональная система поведения, в которой выделяются и морфологически фиксируются раздельные отделы нервной системы человека, и прежде всего головного мозга [9]. И если внутренний мир человека

может существовать относительно самостоятельно от внешнего мира, то он не может быть отделен от человека. Внутренний мир, как мы уже отмечали, возникает через восприятие субъектом его собственных потребностей и переживаний, и в дальнейшем своем существовании он неотделим от потребностей и переживаний конкретного человека. Проживание жизни (с внутренней стороны) и есть поток изменений внутреннего мира, в каждый момент жизни вплетенный в реальные действия и поступки, обеспечивающий эти действия и поступки. На основе сказанного можно заключить, что внутренний мир человека — это живой мир и потребностно-эмоционально-информационная субстанция, представляющая внутренний мир, — это живая субстанция [9].

Кратко остановимся на основных преимуществах такого подхода.

Во-первых, преодолевается двойной функционализм: психические процессы обычно рассматриваются изолированно друг от друга, психические качества изолированно от психических процессов. В результате общая психология обретает единство, отсутствие которого не позволяет создать непротиворечивую систему психологических понятий. Это открывает новые и многообещающие перспективы в исследовании индивидуальности [5].

Во-вторых, и это главное, такой подход использует понятие внутренний мир человека [6]. Этот аспект имеет революционизирующее значение для всей психологии в целом, поскольку позволяет использовать его в качестве предмета общей психологии. Как показали наши исследования, "внутренний мир человека" полностью соответствует требованиям, предъявляемым к предмету психологии, поскольку это понятие позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме [2], [3], [4].

На наш взгляд, принципиально важно (в свете рассматриваемого вопроса), что в архитектонике внутреннего мира могут быть прослежены реальные взаимоотношения между знаниями и умениями, навыками и рефлексией, способностями и мотивацией и т.д. — все названные и неназванные компоненты входят в общую систему внутреннего мира, поэтому «забыть» о чем-то попросту не удастся.

Подготовлен учебник для будущих психологов [9], в котором было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя [9].

Не имея возможности дать развернутое обоснование (в силу ограниченности объема настоящей публикации) остановимся лишь на одном моменте. Как представляется, полагание понятия "внутренний мир человека" в качестве предмета психологии позволит в перспективе разрешить кризис, существующий в психологии со второй половины девятнадцатого столетия. Поясним это. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т. е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета. Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения — речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три. Первый, относительно неглубокий, — уровень отражения закономерностей любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и логические и критические этапы. Кризис на этом уровне — нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень — уровень «основных парадигм». Еще Вундт — создатель научной психологии — заметил, что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса — не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «пловине» (естественно-научной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообще-

ства становится очевидной несостоительность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л. Гараи и М. Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе. И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В. Вундта, Ф. Брентано и В. Дильтея).

Истоки глубинного кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

Литература

1. Журавлев А.Л., Кольцова В.А. Предисловие // Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. М.: ИП РАН, 2009
2. Леонтьев, Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: контуры неклассической психологии личности [Текст]// Д.А.Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 2006, С. 134-147
2. Мазилов, В.А. О предмете психологии// Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 1. С. 55-72.
3. Мазилов, В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3-21.
4. Мазилов, В. А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 3. С. 9-24.
5. Мазилов, В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96.
6. Мазилов, В.А. Теория и метод в психологии. [Текст] Ярославль: МАПН, 1998.
7. Поршнев, Б.Ф.Социальная психология и история. [Текст] М., 1979. 315 с.
8. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. [Текст] М.: Институт психологии РАН, 2009.
9. Шадриков, В.Д., Мазилов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. [Текст] / В.Д.Шадриков, В.А.Мазилов. М.: Юрайт, 2015. 411 с.

УДК 37.0

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Karpova E.B.

**Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского**

TO THE QUESTION ABOUT THE ME THODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMING OF COMETENCIES

Karpova E.V.

**Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University.
K.D. Ushinsky**

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, состав компетенции, психологическая система деятельности, системогенез.

Key words: competency, professional competency, structure of competency, psychological system of activity, system-genesis.

Формирование компетентностей будущих педагогов является актуальной задачей и имеет как большое теоретическое, так и практическое значение [1,3,5].

Современное профессиональное образование заключается в том, чтобы овладеть компетентностью, которая дает широкие возможности в дальнейшей профессиональной деятельности, и может быть использована в ряде профессий.

Подчеркнем, что в настоящее время понятия «компетентность» и «компетенция» достаточно четко «разведены» и определены. Согласно [5], компетентность — новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Компетенция — система знаний, умений, личностных качеств, практического опыта, определяющая готовность личности к успешной профессиональной деятельности в определенной области. Компетенции — опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, круг чьих-либо полномочий, прав. Компетенция относится к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности.

Четкое понимание и определенность рассмотренных двух понятий сделало логичным следующий шаг — изучение их состава. На это и направлены в последнее время усилия многих исследователей. Существует достаточно большое количество классификаций компетентностей. В историческом плане одной из первых была классификация Дж. Равена, который считал, что «компетентность зарождается в недрах психики человека», а формируется и развивается (или затормаживает развитие) в зависимости от «среды обитания» [6]. Согласно этому автору, составляющими компетентности является интеллект, эффективное поведение, способности и внутренняя мотивация. Последней уделялось большое внимание, подчеркивалась решающая роль внутренней мотивации, определяемой ценностями индивида в развитии компетентности.

В предложенной А.И. Савенковым интегративной модели компетентности выделяются следующие компоненты: знания и их организация; умения и навыки их использования; интеллектуально-творческий потенциал личности; ориентация на позитивное; эмоционально-нравственное отношение к миру.

В работе А.К. Марковой [4] профессиональная компетентность — это, во-первых, профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; во-вторых, профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в-третьих, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Приведенные лишь некоторые классификации компетентностей позволяют сделать заключение о большом количестве компетентностей, различиям их по составу, количеству и содержанию. Отсутствие четких критериев выделения компетентностей затрудняет ориентировку в их многообразии (выделении, например, ключевых компетентностей) и практическом использовании.

Проблема состава, содержания компетентностей может быть решена разными путями. На наш взгляд, наиболее обоснованным в настоящее время является подход, разработанный в русле концепции системогенеза профессиональной и учебной деятельности, а также ее ключевого понятия — понятия психологическое системы деятельности [7]. Он предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении составляющих - функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектонику деятельности. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание выступают объективным критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе — и педагогической. Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроль и коррекции результатов деятельности. Эти представления, этот системный критерий был взят за основу разработки «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием» а, позже этот критерий был реализован при разработке методики диагностики уровня квалификации педагогических кадров [5]. В результате были дифференцированы шесть профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности и для характеристики каждой компетентности используются три основных показателя.

1. Компетентность в области личностных качеств:

- 1.1. Эмпатийность и социорефлексия;
 - 1.2. Самоорганизация;
 - 1.3. Общая культура.
2. Компетентность в области целей и задач педагогической деятельности:
 - 2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями учащихся;
 - 2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу;
 - 2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач.
 3. Компетентность в области мотивации учебной деятельности:
 - 3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности;
 - 3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся;
 - 3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся.
 4. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности:
 - 4.1. Компетентность в методах преподавания;
 - 4.2. Компетентность в предмете преподавания;
 - 4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности.
 5. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений:
 - 5.1. Умение выбирать и реализовать типовые образовательные программы;
 - 5.2. Умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы;
 - 5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях.
 6. Компетентность в области организации учебной деятельности:
 - 6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения;
 - 6.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся;
 - 6.3. Умение реализовать педагогическое оценивание.

Следовательно, был использован указанный выше системный критерий выделения компетентностей.

Другой, на наш взгляд, объективно еще более значимой, но не исследованной в меньшей степени проблемой является проблема формирования компетентностей. Остановимся на этом вопросе.

Известно, что компетентность интегрирует в себе три аспекта: 1. Когнитивный (знания); 2. Операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности); 3. Аксиологический (наличие определенных ценностей). Формировать следует каждый из них. Наиболее сложным нам представляется формирование определенных ценностей — важнейших характеристик личности, ее ядра. Это — высшая составляющая компетентности, базирующаяся на первых двух. Основным механизмом развития личности как раз и является переход знаний и умений в черты личности, систему убеждений, ценностей, что и является конечной целью и результатом учебной деятельности. Реально же существует опасность сосредоточить усилия на формировании когнитивной, знаниевой составляющей. Это — трудность, которая может реально возникнуть при реализации компетентностного подхода в образовательном процессе. Другая основная трудность заключается в отслеживании этапов формирования компетентностей у студентов от курса к курсу и четкому пониманию, что же мы должны иметь «на выходе».

Таким образом, проблема формирования компетентностей остается все еще далекой от своего решения, также, как и проблема их состава.

Обращаясь к формированию компетентностей, нужно еще раз обратить внимание на выше-сказанное нами выше мнение о том, что наиболее объективной и научно-обоснованной классификацией компетентностей является разработанная на основе системного критерия. Критерием выделения компетентностей явились блоки психологическое системы деятельности, сама психологическая система деятельности в целом. Однако психологическая система деятельности — это лишь одно из направлений системогенеза. Подчеркнем, что еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие принципов системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и

др. На наш взгляд, принципы системогенеза следует рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетентностей, то есть того, что (какие компетентности) и как следует формировать.

Анализ показывает, что принципы системогенеза в той или иной мере, хотя, по преимуществу, стихийно нашли свое воплощение в различных дидактических системах, в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов — принципа неравномерности формирования психических структур, образований и процессов. Необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является по сути непосредственным воплощением еще одного базового системогенетического принципа — принципа гетерохронности. В плане иллюстрации сказанного можно привести также материалы, полученные нами при изучении генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности [2]. Так, было установлено, что у каждой из 8 мотивационных подсистем — внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, мотивации самореализации и мотивационных стереотипий, внеучебной мотивации и антимотивации существуют сензитивные периоды развития. Их наличие обуславливает гетерохронность динамики развития этих мотивационных подсистем. Так, при переходе от 4 класса к 8 наиболее интенсивными темпами развиваются подсистемы мотивации безопасности, мотивации самореализации, антимотивации и мотивационных стереотипий. От 8 к 11 классу наибольшие темпы обнаружены у других подсистем — внешней мотивации, мотивации достижения и в несколько меньшей степени — внеучебная мотивация. Следовательно, мотивационные подсистемы развиваются разновременно, то есть гетерохронно. Исходя из этих данных очевидно, что нет смысла, например, формировать мотивацию самореализации в младшем школьном возрасте. Далее, в качестве еще одного примера можно привести требование осуществления в процессе обучения межпредметных связей. Данной требование есть не что иное, как воплощение системогенетического принципа консолидации. Или, например, в основе классно-урочной системы лежат системогенетические принципы дифференциации и интеграции.

Приведенные примеры и уже разработанная на основе принципа системности и реализованная на практике классификация компетентностей (см. выше) позволяет сделать заключение о том, что концепция системогенеза может выступать в качестве методологической основы формирования компетентностей. В частности, можно предположить, что такая составляющая компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности как компетентность в методах преподавания будет формироваться неравномерно; может быть обнаружен сензитивный период в ее формировании — возможно, это период, соответствующий четвертому году обучения студентов по тому или иному профилю, когда у них имеется уже достаточно солидная общепрофессиональная подготовка и пусть небольшой, но опыт профессиональной деятельности (в рамках педагогической практики).

Возможно, что такой показатель компетентности в области личностных качеств как «общая культура» целесообразно формировать у студентов в начальный период обучения в вузе, в первую очередь, на 1-2 курсах как наиболее вероятном сензитивном периоде для этого.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующее заключение. Реализация компетентностного подхода в образовании является сложной и многогранной задачей и с теоретической, и с практической точки зрения. В первую очередь объективного решения требуют проблемы, связанные, во-первых, с установлением состава компетентностей и, во-вторых, с формированием компетентностей. Вторая проблема является наиболее важной в плане ее реализации. Проведенный в данной статье анализ показал, что адекватным методологическим средством решения данной проблемы является концепция системогенеза и учет системогенетических принципов. На наш взгляд, нужно выделять два этапа реализации системогенетического подхода по отношению к фундаментальной проблеме профессиональных компетентностей. Первый из них, уже в значительной степени реализованный и показавший свою высокую теоретическую и практическую конструктивность, заключается в рассмотрении понятия психологической системы деятельности как комплексного и объективного, системного критерия для дифференциации базовых профессиональных компетенций. Второй — логически продолжающий, развивающий и углубляющий его этап связан с решением еще более значимой проблемы. Основная идея заключается в том, чтобы сами системогенетические принципы (как объективные и основные закономерности формирования и развития деятельности) осмысливать и, главное, реализовать в качестве такой же объективной психологической основы для разработки комплексной стратегии формирования профессиональных компетентностей. Это обстоятельство имеет объективный характер, поскольку системогенетические принципы как раз и являются с собственно

содержательной стороны теми базовыми закономерностями, на основе которых развертывается формирование деятельности. Следовательно, обоснованность и корректность, в также конечная эффективность формирования компетентностей будет определяться тем, в какой мере и с какой степенью обоснованности и полноты учтены в них системогенетические принципы.

Литература

1. Карпов, А.В., Карпова, Е.В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования [Текст] / А.В. Карпов, Е.В. Карпова // Инновации в образовании. - 2014. - №3. С. 126-135.
2. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова. - Ярославль, ЯГПУ, 2007.
3. Карпова, Е.В. Системогенетические аспекты реализации компетентностного подхода [Текст] / Е.В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы VI Междунауч.-практ.конф. - Ярославль, ЯГПУ, 2013.
4. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности [Текст] / А.К. Маркова // Советская педагогика. 1990. № 8.
5. Профессионализм современного педагога [Текст] / под научн.ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Логос, 2011.
6. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен. - М., 2001.
7. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М. - 1982.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бочкарёва О.В.

**Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный университет им.
К.Д.Ушинского**

Bochkariova O. V.

**Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D.
Ushinsky**

Ключевые слова: диалог, общение, стиль, диалогический стиль общения, партнерство, субъект-субъектные отношения, взаимодействие, педагогическая культура, педагог дошкольного образования.

Keywords: dialogue, communication, style, dialogical style of communication, partnership, a subject-subject relations, cooperation, pedagogical culture, teacher of preschool education.

В настоящее время все более и более деформируются отношения между людьми, соединяясь с pragmatischen interessами, kommerchesskimi ustremleniyami. Усиливается и социальная напряженность: ожидание неблагоприятных событий, рост тревог и страхов, резкое увеличение агрессии одних социальных групп по отношению к другим. Разрушаются психолого-социальные механизмы связи личности с обществом, потеря ценностных ориентаций приводит к росту внутреннего и внешнего напряжения. Усиление влияния Интернета приводит к виртуализации сознания, к изменению естественных для человека видов общения, к нарушению высших психических функций памяти, внимания, речи (устной и письменной) и т.д.

Отмеченные противоречия приводят к тому, что на современном этапе актуализируется проблема формирования диалогического стиля общения между людьми, воспитания демократической культуры, соотнесенности их интересов в деятельности, универсальной и одновременно уникальной, связанной с пониманием роли общих смыслов в социальном движении современной жизни. Ценность установки личности на диалог, на демократическую культуру исходит из реалий объективной

действительности, что позволяет рассматривать ее с позиции единства интересов людей, вступающих во взаимодействие и общение.

Категория «диалог» рассматривается учеными всесторонне в разных науках: философии, социологии, культурологии, филологии, педагогике, искусствоведении и др. Так, философ и социолог Ю. Хабермас призывает к многозначности, попытке совмещать различные точки зрения на одно и то же явление, то есть пытаться смотреть на него со стороны разных субъектов, различных теоретических подходов. Он убежден, что целостное и объективное понимание социальной действительности во всей ее многомерности, сложности и противоречивости невозможно постигнуть только с одной точки зрения, исходя из одной теоретической посылки. Ученый уверен, что истина может быть достигнута в результате совмещения различных, даже порой противоположных точек зрения.

Обращая внимание на взаимосвязь межкультурного и межличностного диалога, И. Куплес высказывает весьма плодотворную мысль: «Межкультурный диалог есть проекция на более масштабный уровень межличностного диалога. Мы полагаем, что первая и изначальная основа для культурного диалога есть диалог «межличностный»; это так сказать, прямой диалог личности с личностью (person to person) [4, 253].

Активно и продуктивно развивается категория «диалог» в педагогике и психологии. Психолог А.В.Добрович выделяет следующие фазы диалога: взаимонаправленность, взаимоинформирование, взаимоотражение и взаимовключение, которые позволяют проанализировать психологическое состояние учащихся на разных этапах общения в диалоге [3]. В.Н.Белкина отмечает, что диалог является развивающей стратегией образования в вузе, для которой характерны: эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, безоценочность, доверительность и искренность выражения чувств и переживаний [2].

Диалог в вузе является основным условием формирования субъект-субъектных отношений, основанных на партнерской позиции. Личностно-ориентированный диалог – это процесс равноправного субъект-субъектного общения, при котором происходит обмен мнениями, каждое из которых представляет личностную позицию партнеров и не может быть проигнорировано. Особенную значимость в образовательном процессе приобретает диалогическая ориентация педагогов, нацеленных на работу с дошкольниками. Необходимо создать условия «для полноценного свободного развития и сохранения духовного мира ребенка как основы его личностного формирования, приобщения к ценностям, выявления и коррекции негативных влияний среды» [2, с.17].

Формирование диалогического стиля общения, стимулирующего межсубъектное взаимодействие, связано с установкой педагога дошкольного образования на себя, как субъекта гуманистических изменений в образовании (готовности к самосовершенствованию, саморазвитию с одной стороны), с другой – это установка на ребенка с позиции его самоценности, которая проявляется в признании его субъектом развития и воспитания, саморазвития и самовоспитания. Критерием подлинности диалогических взаимоотношений является их равнозначность и равноправность. В диалоге реализуются межсубъектные связи педагога дошкольного образовательного учреждения с коллегами, с ребенком и их родителями.

Формирование диалогического стиля общения связано со становлением педагогической культуры педагога дошкольного образования, сущностью которой является духовность – это высшая ступень эмоционально-нравственного развития человека, гармония его идеалов с общечеловеческими ценностями и нравственными поступками, в основе которых лежит потребность воспитания подрастающего поколения и добро, постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Педагогическая культура я – это основанная на любви к ребенку гармония педагогического мышления, знаний, чувств, проявляющихся в диалогической позиции, и профессиональных умений, способствующих успешному осуществлению творческой деятельности и эффективной организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Мир детства, также, как и мир взрослых, обладает своим собственным содержанием, представляющим ценность для мира взрослых – концентрированной, интегрированной, гармонизированной сущностью, то есть духовностью – нравственной доминантой. Уровневое соотношение содержаний структур сознания «Детства» и «Взрослости», в котором изначально выявляется разность их культурных потенциалов, представляет собой источник развития как педагогической, так и социальной системы. Растущий ребенок, безусловно, индивидуальным образом воспринимает состояние «детство» как пространственно - временную область «настоящее». В свободном действии растущий ребенок реализует свое «я», свое отношение к миру. Способность к сопереживающему отношению закладывается как базовая составляющая личностного мироприятия и мироотношения.

Выдвигая функцию посредничества, Д.Б.Эльконин развивает идеи активного, коммуникативного, диалогического способа приобщения ребенка к взрослому миру, к той идеальной форме, которая задает вектор целостного развития детства. Именно в этом качестве, в качестве посредника педагог дошкольного образовательного учреждения достигает в своем становлении профессиональных высот, так как начинает что-то «значить» для ребенка. Подлинный диалог как со-бытие возможен лишь тогда, когда педагог (взрослый) будет представлять близкий ребенку мир, вызывая при этом доверительные отношения[5].

Выстраивание доверительных, подлинно диалогических отношений возможно в процессе профессионального развития. Становясь активными участниками диалога, педагоги дошкольного образования усваивают не готовый набор истин, а сами добывают знания, развивая свое мышление в дискуссиях и шлифуя его в спорах, обмене мыслями по той или иной педагогической проблеме. В дидактическом диалоге педагог становится личностью, так как он проявляет уникальность и открывает в ней себя; превращается в субъекта творчества и свободы, способного преобразовывать себя и действительность; обогащает свой внутренний мир, выступает причиной и целью своего собственного существования.

Сотрудничество и сотворчество в образовательном процессе вуза предполагают формирование диалогического стиля общения, выстраивания отношений совместного поиска, анализа результатов и их приращения за счет многоаспектности изучаемой проблемы. Педагогический диалог и его смысловые аспекты рождают противоречивость знания, актуализируют проблемность, взаимообогащают различные «открытые» позиции. Готовность к диалогическому общению педагога дошкольного образования, умение увидеть рациональное зерно в контрагументации собеседника выступают не только условием успешного овладения педагогическими знаниями, но и формируют установку на ценностные смыслы, этические принципы общения в профессиональной деятельности.

Формирование диалогического стиля общения помогает вывести отношения на гуманистический уровень, сформировать позицию педагога дошкольного образования как открытую культуре и обществу. Позиция творческой личности, это всегда разомкнутая позиция – позиция «навстречу» ребенку, которая может реализоваться только в атмосфере свободы и независимости диалогового общения. В противовес потребительской установке принятия материальных ценностей созидается установка, где важную роль играют открытость внутреннего мира, своего «я». В дидактическом диалоге «преподаватель - студент» создаются условия для самораскрытия его участников, реализуется их право на свободу творчества, личностную инициативу. Личность оказывается несводимой к собственным смысловым позициям, с которыми она себя отождествляет, она «расширяет» себя, свое видение воспитательных проблем за счет позиций партнеров, что, собственно и является прямым проявлением влияния эффективного диалога. Именно такой тип взаимодействия и определяется термином «диалогическое мышление».

Педагогическая ситуация, анализируемая в дидактическом диалоге, понимается студентами как проблема, как «запечатленная» педагогическая действительность, как высказывание, которое нуждается в понимании и ответе.

Преподаватель занимает позицию собеседника, заинтересованного личным мнением каждого студента и уважающего это мнение. Доверительная атмосфера на занятии располагает к свободе высказываний, спору, рождает новые смыслы, и педагогические открытия. Позиция собеседника превращает преподавателя в активного участника духовно-творческого диалога, который позволяет пробудить творческий потенциал студентов и оценить личностные достижения каждого.

Продуктивное взаимодействие «преподаватель-студенты» основано на мотивации выстраивания диалогических, доверительных отношений, стремления к личностному развитию, активизации познавательного интереса. Диалогическое взаимодействие во время обсуждения воспитательной ситуации приводит в действие механизмы идентификации, эмпатии, когнитивной и эмотивной рефлексии, которые способствуют интегративному взаимовлиянию содержательного компонента обучающей деятельности и складывающихся в этом процессе межличностных отношений.

Дидактический диалог имеет открытую незавершенную форму, где функционируют разнообразные мнения, позиции. Модель дидактического диалога разрабатывается на основе проблемных вопросов, фиксирующих обращенность к генезису знания о ребенке, о семейных взаимоотношениях, о взаимоотношениях его с социумом. Понимание педагогической целостности как разнородных содержательных элементов реальности воспитательного процесса, как разных форм его понимания и интерпретации лежит в основе моделирования дидактического диалога.

Понимание педагогической проблемы, связанной с дошкольным воспитанием, предполагает активизацию мышления студентов, осмысление и трансформацию информации во времени. Педагог, выступающий посредником между педагогическими ценностями и ценностями студенческой аудито-

рии, персонифицирует знание, оформляет его жизненным контекстом. Искусство преподавания в вузе состоит в том, чтобы увидеть и оценить уникальность «я» студента, выявить неповторимые черты индивидуальности, несмотря на отдельные недостатки и несовершенства личностных качеств. Дидактический диалог рождает возможность узнавания студентом самого себя в будущей профессии, своего знания и опыта педагогической действительности, а это открывает новые горизонты и «дорогу» в профессию педагога дошкольного образования.

Таким образом, формирование диалогического стиля общения педагога дошкольного образования предполагает глубинные изменения в профессиональном и личностном развитии, профессиональной мотивации, ценностном аспекте сознания и самосознания. В процессе обучения педагогов дошкольного профиля увеличивается самостоятельность в аргументации усвоенных знаний, понимания смысла, овладение интерактивными способами учебной работы, умение контролировать и оценивать качество высказываний оппонентов. Формирование диалогического стиля общения происходит на основе расширения и углубления той области, которая выбрана для будущей профессии.

Основными признаками совершенствования диалогического стиля общения в вузе являются следующие:

- главной целью обучения в вузе становится развитие личности студента и совершенствование профессионализма преподавателя;
- преподаватель вуза и студенты являются равноправными субъектами образования;
- вовлечение и использование субъективного опыта партнеров становится неотъемлемой частью образовательного процесса;
- особую значимость приобретает доверительное, уважительное отношение друг к другу.

Литература

1. Бочкарева, О.В. Формирование диалогической установки участников педагогического общения // Социальные явления – журнал международных исследований.- 2015.- №1(3).- с. 124-131.
2. Белкина В.Н., Захарова Т.Н. Образовательное пространство детского сада как фактор социализации дошкольника // Ярославский педагогический вестник – 2016 – № 1, с.14-19
3. Добрович, А. В. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А. В. Добрович. - М.: Просвещение, 1987.- 205 с.
4. Мотрошилова, И. В. Новейшие тенденции развития западно-европейской философии [Текст] / И. В. Мотрошилова // Философия и культура. 17 Всемирный философский конгресс / отв. ред. В. В. Мшвенирадзе.- М.: Наука, 1987. - 335 с.
5. Эльконин, Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической психологии Л. С. Выготского) [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М.: Тривола, 1994.- 168 с.

УДК 377

ОСОБЕННОСТИ МОТИВОВ УЧЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В.Н. Белкина, А.А. Криуleva

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

FEATURES OF STUDY MOTIVATION AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF VARIOUS DIRECTIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

V.N. Belkina, A.A. Kriuleva,

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Ключевые слова: мотивы, мотивация учения, профессиональная деятельность, профессиональная направленность, личность.

Key words: motives, study motivation, professional activity, professional orientation, personality.

Мотивация – одно из ключевых психологических понятий, объясняющих истоки активности личности. Мотивация находит свое выражение в побуждении человека к действию, в мобилизации

его внутренней энергии, в направленности его действий и поступков. Когда говорят о мотивации, то подразумеваются потребности и влечения, установки и интересы, стремления и притязания личности. Иными словами, акцент делается не на том, как человек действует, а на том, ради чего он осуществляет свои действия и поступки. Мотивация, по замечанию С. Л. Рубинштейна, есть детерминация деятельности «изнутри» личности [7]. Внешнее воздействие на личность осуществляется с учетом внутренних субъективных условий, в том числе потребностей, влечений, интересов человека, которые определяют смысл его действий.

В социальной психологии все чаще высказывается положение о том, что основная тенденция личности как социального существа есть тенденция к самореализации "Я" в системе общественных связей и отношений, тенденция к росту и развитию личности, к активности, к достижению результатов все более высокого качества. Поэтому ориентация человека на достижение социально значимых результатов, в которых проявляются его силы и способности, через которые он утверждает себя как личность в глазах других людей, социальных групп, общества в целом, – такая ориентация определяет всю систему мотивов и целей его деятельности.

Мотив учения – это направленность студента на разные стороны учебной деятельности. Например, если его активность направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, математическим, биологическим и т. д.), то чаще всего в этих случаях можно говорить о разных видах познавательных мотивов. Если активность студента направлена в ходе учения на отношения с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных социальных мотивах. Иными словами, одних студентов в большей мере мотивирует сам процесс познания в ходе учения, других — отношения с другими людьми в ходе учения.

Е.П. Ильин различает две большие группы мотивов учения: 1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; 2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями студента с другими людьми [4].

Эти группы мотивов описаны в психологической литературе. Первая большая группа мотивов может быть разбита на несколько подгрупп: 1) широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации студентов на овладение новыми знаниями; 2) учебно-познавательные мотивы, состоящие в ориентации студентов на усвоение способов добывания знаний (интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда; 3) мотивы самообразования, состоящие в направленности студентов на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Эти уровни познавательных мотивов могут обеспечивать наличие у студента так называемого «мотива достижения», который состоит в стремлении студента к успеху в ходе как бы постоянного соревнования с самим собой, в желании добиться новых, все более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами.

Все обозначенные познавательные мотивы обеспечивают преодоление трудностей студентов в учебной работе, вызывают познавательную активность и инициативу, ложатся в основу стремления человека быть компетентным, желания быть «на уровне века», запросов времени и т. д.

Вторая большая группа мотивов — социальные мотивы — также распадается на несколько подгрупп: 1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности, желание хорошо подготовиться к избранной профессии; 2) узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Одной из разновидностей таких мотивов В.И. Ковалев считает так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родных и товарищей по учебе (о таких студентах говорят, что они работают только на «положительном подкреплении»); 3) социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что студент не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с товарищами, администрацией постоянно совершенствовать эти формы [5].

Мотивы, связанные с профессиональной деятельностью человека, можно разделить на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы. Конкретная деятельность определяется в конечном итоге всеми этими мотивами (мотивы трудовой

деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы).

Мотивы поступления в педагогический вуз и выбора профессии педагога разнообразны, причем некоторые из них не соответствуют педагогической деятельности.

Совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др.), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью определяется в научной литературе как профессиональная направленность.

Одной из задач эмпирического этапа нашего исследования было выявление зависимости мотивации учения у студентов педагогического университета от профиля и уровня профессиональной подготовки.

Испытуемые были разделены на четыре группы: физико-математический факультет (19 человек, обучающихся по профилю «Профессиональное обучение (экономика и управление)», 11 человек – по профилю «Математическое образование»), педагогический факультет (13 человек, обучающихся по профилю «Дошкольная педагогика и психология с дополнительной специальностью иностранный язык», 14 человек – по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования»), факультет физической культуры (30 человек, обучающихся по профилю «Физическая культура»), факультет дополнительного профессионального образования (30 человек – работники дошкольных образовательных учреждений, имеющих высшее и среднее специальное непедагогическое образование).

В ходе исследования были использованы следующие методы: тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов; тест «Мотивация учения студентов педагогического вуза» для определения уровня мотивации учения; «Карта интересов» для определения области профессиональных интересов [1, 4, 6].

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов.

1. По результатам исследования было выявлено полное подтверждение гипотезы о том, что разный уровень профессиональной направленности и мотивации учения характерен для различных профилей подготовки и уровней педагогического образования. А также была выявлена взаимосвязь профессиональной направленности и мотивации учения студентов. Корреляционный анализ полученных данных убедительно показал, что существуют взаимосвязи различной силы в группах между профессиональной направленностью и мотивацией учения студентов.

2. Для испытуемых всех четырех групп характерно преобладание внутренних мотивов учения над внешними. Так, в группе студентов дополнительного образования количество испытуемых с внутренней мотивацией учения (97%), а с внешней (68%). В группе студентов физико-математического факультета показатели внутренней (83%) и внешней (62%) мотивации учения опрошенных снижены. В группах студентов педагогического факультета и факультета физической культуры наблюдается практически равное количество испытуемых с внешней мотивацией учения (76%) и (79%), и незначительно отличающиеся количество опрошенных с внутренней мотивацией учения (педагогический факультет – 56%, факультет физической культуры – 55%). Внутренняя мотивация учения включает в себя внутренние мотивы поступления в педагогический вуз, широкие учебно-познавательные мотивы и мотивы самообразования, релевантные профессиональные мотивы. Высокие показатели уровня внутренней мотивации учения испытуемых позволяют сделать вывод о том, что студенты имеют выраженный интерес к профессии, стремление успешно учиться, приобретать глубокие знания, получать интеллектуальное удовлетворение, реализоваться как специалист. В будущей профессии их привлекает возможность дальнейшего самосовершенствования. Преобладающее количество студентов отдают предпочтение заданиям оптимальной трудности, обладают высокой когнитивной гибкостью в учебной деятельности; продуктивно адаптируются к вузовской среде и в вузовской системе обучения; творчески подходят к решению проблемы, учебной задачи.

Однако уровень внешней мотивации учения у респондентов выше среднего. Внешняя мотивация учения включает в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие познавательные мотивы, иррелевантные профессиональные мотивы: не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и наказания. Стремление к продолжению учебы поддерживается внешним подкреплением, зависимостью от других. В учебной деятельности испытуемые отдают предпочтение упрощенному и не требующему много времени учебному действию (предпочитают простые задания, то, что минимально необходимо выполнить для оценки). Для студентов со средними показателями внешней мотивации учения характерна слабая когнитивная гибкость в учебной деятельности. Креативность в процессе учебной деятельности подавляется, способствует росту напряженности.

3.Выявлены также частные зависимости:

- исследуя связь между уровнем профессиональной направленности, мотивацией учения и интересами (физико-математический факультет) было обнаружено: чем выше внутренние мотивы поступления в университет, широкие познавательные мотивы, релевантные профессиональные мотивы испытуемых, тем выше уровень профессиональной направленности. Исследуя связь между мотивами и профессиональными интересами было выявлено, что чем выше узкие учебно-познавательные мотивы, тем выше уровень профессиональных интересов в области математики. Так же была выявлена обратная взаимосвязь: чем выше иррелевантными профессиональные мотивы, тем ниже уровень профессиональных интересов в области математики.

- исследуя связь между уровнем профессиональной направленности и мотивации учения и интересами (педагогический факультет) удалось выявить закономерность: чем выше узкие учебно-познавательные мотивы испытуемых, тем выше уровень профессиональной направленности. Анализируя связь между уровнем профессиональной направленности и профессиональными интересами было выявлено, что чем выше уровень профессиональной направленности, тем выше уровень профессиональных интересов в области педагогики. Исследуя связь между мотивами и профессиональными интересами было выявлено, что чем выше узкие учебно-познавательные мотивы, тем выше уровень профессиональных интересов в области педагогики.

- исследуя связь между уровнем профессиональной направленности и мотивации учения и интересами (факультет физической культуры) было выявлено, что чем выше узкие учебно-познавательные мотивы, тем выше уровень профессиональной направленности. Исследуя связь между мотивами и профессиональными интересами было выявлено, что чем выше широкие познавательные мотивы, внешние мотивы поступления в университет, узкие учебно-познавательные мотивы, иррелевантные профессиональные мотивы, тем выше уровень профессиональных интересов в области физкультуры и спорта. Так же была выявлена обратная взаимосвязь: чем выше внутренние мотивы поступления в педагогический вуз, релевантные профессиональные мотивы, тем ниже уровень профессиональных интересов в области физкультуры и спорта.

- исследуя связь между уровнем профессиональной направленности и мотивации учения и интересами (факультет дополнительного образования) было установлено: чем выше широкие учебно-познавательные мотивы, внешние мотивы поступления в педагогический вуз, иррелевантные профессиональные мотивы испытуемых, тем выше уровень профессиональной направленности. Анализируя связь между уровнем профессиональной направленности и профессиональными интересами было выявлено, что чем выше уровень профессиональной направленности, тем выше уровень профессиональных интересов в области педагогики. Исследуя связь между мотивами и профессиональными интересами было выявлено, что чем выше внутренние мотивы поступления в университет, широкие познавательные мотивы, тем выше уровень профессиональных интересов в области педагогики. Так же была выявлена обратная взаимосвязь: чем выше релевантные профессиональные мотивы, узкие учебно-познавательные мотивы, тем ниже уровень профессиональных интересов в области педагогики.

4.Студенты групп факультета физической культуры обладают высоким уровнем профессиональной направленности, внутренней мотивации учения, интереса к деятельности в области физкультуры и спорта, что говорит о желании респондентов самореализоваться по выбранному ими направлению учебной деятельности. В результате корреляционного анализа не было выявлено связи профессиональной направленности с профессиональными интересами, что указывает на нежелание студентов продолжать свою профессиональную деятельность в образовательном учреждении, студенты ориентированы на себя, на свое физическое развитие. Студенты групп факультета дополнительного образования обладают высоким уровнем профессиональной направленности, внутренней мотивации учения, но уровень интереса к деятельности в области педагогики является слабовыраженным, что говорит о разносторонних интересах представителей этой группы и подтверждает тот факт, что наличие или отсутствие ярко выраженного интереса не является основным фактором определения высокого уровня профессиональной направленности студента. В результате корреляционного анализа была выявлена связь профессиональной направленности и профессиональных интересов, что указывает на уже непосредственную деятельность в области образования, а получение дополнительного образования является вынужденным.

5.Высокие показатели внутренней мотивации учения были обнаружены и у студентов педагогического и физико-математического факультета, но эти данные не были подкреплены высоким уровнем профессиональной направленности и выраженным интересом к профессиональной деятельности, что не позволяет нам утверждать о готовности опрошенных к профессиональной деятельности

по выбранному ими направлению. В результате корреляционного анализа была выявлена связь между уровнем профессиональной направленности, мотивацией учения и интересами.

Литература

1. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. - 2004. - №2. - С. 86.
2. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. 2005. № 1.
3. Зеер, Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в ВУЗе: практико-ориентир. Монография / Э.Ф.Зеер, И.И. Хасанова. -Екатеринбург: Изд-во Рос.Гос.проф.-пед.университета, 2003. - С. 158.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. [Текст] — СПб.: Питер, 2002 — 512 с:
5. Ковалев, А. Психология личности [Текст]/А. Ковалев. - 3-е изд., переработ, и доп. М., 1970. - С. 391.
6. Пакулина, С.А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития [Текст]/ С.А. Пакулина. М.: Изд-во СГУ, 2008.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. - СПб: Изд-во "Питер", 2000. - 712 с.: ил. - (Серия "Мастера психологии"). - С. 195.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность в 2 т. [Текст]// пер. с немец, под ред. Величковского Б.М.. М.: Педагогика, т.1, 1986.- С.152.

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННО-РЕГУЛЯЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Афанасьева А.С., Карпова Е.В.

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Российский новый университет» (АНО ВО «РосНОУ»)

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

COMPARATIVE ANALYSIS OF MOTIVATIONAL REGULATION SUPPORT THE LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS OF DIFFERENT LEARNING

Afanasyeva A.S., Karpova E.V.

Autonomous nonprofit organization of higher education "Russian new University" (ANO IN "RosNOU")

**Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University
K. D. Ushinsky**

Ключевые слова: анализ, форма обучения, традиционное и дистанционное образование, стили саморегуляции, мотивация достижений, учебная мотивация.

Key words: analysis, a form of training, traditional and distance education, styles of self-regulation, achievement motivation, learning motivation.

1. Постановка проблемы исследования. Проблема мотивации деятельности в целом и учебной деятельности, в частности, является, как известно, одной из важнейших психологических проблем. Она имеет первостепенное теоретическое значение, а также характеризуется очень большой практической значимостью. В свою очередь, важными аспектами данной проблемы является изучение генезиса учебной мотивации, саморегуляции, а также мотивации достижений студентов. Вместе с тем, до настоящего времени все эти и многие другие аспекты общей проблемы мотивации учебной деятельности исследовались практически полностью по отношению лишь к студентам традиционной формы обучения (очной и заочной). Однако изучение этих же аспектов, но у студентов дистанционного обучения пока практически не представлено. Вместе с тем, общие и наиболее современные тенденции развития высшего образования и нарастающая диверсификация его форм делают все более актуальным задачу изучения мотивации студентов данной формы обучения. К настоящему времени

установлено, что на эффективность учебной деятельности студентов других, чем дистанционная форма способов организации образовательного процесса, оказывает влияние система таких факторов, как форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность, сформированность мотивационной системы, связь этих процессов, их влияние на конечный результат и др. [2 с.103-106]. Вместе с тем, на данный момент не существует специальных исследований, направленных на выявление данных параметров обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В целом влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию, мотивацию достижений и саморегуляцию до сих пор остается мало исследованным.

Итак, актуальность данной проблемы определяется сочетанием высокой теоретической и практической значимости с явно недостаточным пока уровнем ее разработанности и в целом, и особенно в ее наиболее важных аспектах [4]. При этом в наиболее общем виде проблема исследования формулируется следующим образом. Как влияет форма обучения (традиционная и дистанционная) на специфику мотивационного и регуляционного обеспечения учебной деятельности студентов? Влияют ли личностные детерминанты студентов на выбор формы обучения? Именно эти вопросы и стали предметом нашего исследования, результаты которого рассматриваются в данной статье.

2. Методика исследования. Для исследования различий мотивационной сферы использовались: методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной; методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [6]; опросник немецких авторов H. Schuler, G. Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson «Achievement Motivation Inventory» (авторы адаптации - И.Г. Сенин, В.Е. Орел).

Исследование проводилось на базе Негосударственного образовательного учреждения Высшего профессионального образования Российского нового университета. Приняли участие 90 студентов 3-4 курсов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурного сервиса и туризма, факультета отраслевого менеджмента традиционной заочной, очной форм обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий (по 30 человек в каждой группе).

Сравнительный анализ различий по каждой методике проведен методом математической статистики по критерию Манна – Уитни. Эмпирическое значение U-критерия отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Значения Uкр при сравнении групп по 30 студентов в каждой Uкр=292 ($p \leq 0.01$) и Uкр=338 ($p \leq 0.05$). Поэтому чем меньше Uэмп, тем более вероятно, что различия достоверны [7, с.131].

3. Полученные результаты и их обсуждение.

В итоге проведенного исследования был получен комплекс результатов относительно сформулированной выше цели, которые можно систематизировать следующим образом (см. табл.1).

Таблица 1

Различия мотивационной сферы и саморегуляции студентов в условиях традиционного и дистанционного обучения

	Учебная мотивация	Мотивация достижения	Саморегуляция
Студенты дистанционного обучения	-получение диплома; -овладение профессией; -избегания неудач; -професс. мотивы.	-низкий уровень структурированности, -высокая степень автономии и свободы действий.	-низкие показатели по шкале «гибкость», -ОУС развит слабо, - доминантность, - не выражена мотивация соперничать с другими; -менее выражены ответственность и обязательность.
Студенты традиционного обучения	-мотив приобретения знания, -высокий уровень познавательных и учебно-познавательных мотивов, -коммун., социальные мотивы.	- подвижность, - отсутствие страхов, - постановка целей (фактор «Уверенность в себе»); - статусная ориентация (фактор «Амбициозность»); -настойчивость (фактор «Самоуправление»).	- гибкость, -моделирование, -оценивание результатов.

Анализируя представленные материалы, можно видеть, что по познавательным мотивам студенты дистанционного обучения (ДО) уступают студентам-очникам и студентам-заочникам на уровне значимости $p \leq 0,01$. При этом в своем исследовании при интерпретации параметров учебной мотивации мы ориентируемся на классификацию мотивов учения А.К. Марковой, в которой выделены познавательные и социальные мотивы [5 с.111].

Далее, можно видеть, что коммуникативные мотивы и социальные мотивы менее выражены у студентов ДО по сравнению с результатами очников и заочников. Принцип дистанционного обучения минимизирует контакты студента с сокурсниками, с преподавателями, поэтому эти мотивы не имеют актуальности, так как основной учебный процесс происходит между студентом и его персональным компьютером. Это, однако, не значит, что уровень данных мотивов у студентов ДО является выраженной личностной особенностью. Тем не менее, в результатах нашего предварительного исследования прослеживается тенденция наличия некоторого процента студентов-испытуемых со стойким проявлением такого уровня коммуникативных и социальных мотивов. Следовательно, мы можем предположить, что именно психолого-педагогические условия дистанционного обучения дают такую картину [3, с.201-205]. Кроме того, студентам ДО присущ и мотив избегания неудач. Эта устойчивая мотивационная черта противоположна мотиву достижения успеха и является показателем относительно меньшей зрелости мотивационной сферы.

При анализе результатов, мы выяснили, что у студентов-очников выражены такие качества как стремление к соперничеству, обязательность, стремление к обучению и самоконтроль. У студентов-заочников выражены такие качества как уверенность в успехе и независимость. У студентов ДО более слабо выражена мотивация, основанная на стремлении соперничать и конкурировать с другими. Свой процесс обучения очники и заочники контролируют сами, а «дистанционников» контролирует система. Для этой технологии обучения характерна высокая степень структурированности и низкая степень автономии и свободы действий.

Основой успешной учебной деятельности любого студента является не только высокий уровень мотивации к данному виду деятельности, но и сформированная система саморегуляции. Только в том случае, если студент сам осознает значимость приобретаемой им профессии, он может сознательно ставить перед собой учебные цели и добиваться их исполнения, видеть возможности дальнейшего профессионального совершенствования и развития [1, с.249].

В плане данной закономерности мы выявили, что студенты ДО менее гибки в системе саморегуляции. Общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности также развит слабо. У них же не выражена мотивация, основанная на стремлении соперничать и конкурировать с другими. Эта мотивация формируется и проявляется в социальном взаимодействии. Менее сформированы такие личностные качества как ответственность и обязательность, которые являются важными составляющими мотивации достижения. Скорее всего, этот компонент мотивационной структуры личности студента напрямую зависит от формы обучения. Технология дистанционного обучения не способствует развитию этих качеств.

У студентов ДО слабо сформированы такие основные регулятивные процессы как: моделирование, программирование, оценка результатов, самостоятельность. Это означает, что студенты ДО не всегда способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности [2, с.105].

На завершающем этапе исследования были найдены *структурограммы* учебной мотивации, саморегуляции и мотивации достижения для трех исследуемых групп выборки: заочники, очники и дистанционники. Их сравнительный анализ позволяет сделать два основных заключения. Во-первых, было установлено, что степень *интегрированности* структуры регулятивных компонентов учебной деятельности, то есть ее собственно регулятивное обеспечение, является наибольшей у студентов-заочников, а наименьшей (причем, с очень большой разницей) - у студентов-дистанционников. Это является прямым следствием меньшей организованности учебной деятельности у последних, что, в свою очередь, вероятно обусловлено и различиями в степени мотивированности этих групп студентов. Во-вторых, пожалуй, *основным* результатом всего исследования следует считать обнаружение того факта, что степень *интегрированности* мотивов учебной деятельности в целом, а также мотивации достижения, в частности, оказалась максимальной (также с большой) разницей именно у студентов очной формы обучения. Следовательно, наиболее специфической чертой организации мотивационного обеспечения у студентов-дистанционников является очень существенное «отставание» в степени структурной организации учебных мотивов. Это, в свою очередь, не может не сказываться негативным образом и на процессуальных характеристика, и на результативных параметрах их учебной

деятельности. Данный результат, на наш взгляд, выявляет закономерность наиболее важного плана: она состоит в том, что специфика мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов традиционной формы обучения и студентов-дистанционников имеет место не только в плане выраженности *отдельных* компонентов мотивационной сферы (мотивов), но и в плане их общей *структурной* организации. В свою очередь, данный результат обнаруживает и закономерность еще более общего и важного характера: различия форм обучения обуславливают специфику мотивационной сферы самих обучающихся не только на *аналитическом* уровне ее организации. Но и на *структурном* уровне.

Кроме того, данный результат должен быть использован как конкретное средство и даже - направление психологической оптимизации мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов-дистанционников.

Все представленные выше результаты эксплицируют выраженную *специфику* традиционной и дистанционной форм обучения в аспекте исследованных в данной статье параметров мотивационного и регуляционного обеспечения учебной деятельности.

Выводы.

1. Существует достаточно выраженная и вполне закономерная *специфика* обучения по традиционной и дистанционной формам обучения в аспекте ее мотивационного и регуляционного обеспечения.

2. Мотивация достижений, саморегуляция и учебная мотивация зависят от комплекса различных факторов: индивидуальных особенностей студента, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива. В то же время, мотивация поведения студента является отражением ценностных ориентаций, установок, взглядов социального слоя, представителем которого он является. Поэтому побудительной причиной разнообразной деятельности студентов в вузе является сложная система мотивов.

3. В условиях высшего образования, реализуемого с преимущественным использованием дистанционных образовательных технологий, требования, предъявляемые к уровню обучения студентов, особенно велики. В тоже время специфика дистанционного обучения такова, что условия обучения студентов, методы воздействия на их учебную мотивацию ограничены, и без дополнительного психологического воздействия это сделать весьма проблематично.

4. Степень *интегрированности* структуры регулятивных компонентов учебной деятельности, то есть ее собственно регулятивное обеспечение, является наибольшей у студентов-заочников, а наименьшей (причем, с очень большой разницей) - у студентов-дистанционников. Это является прямым следствием меньшей организованности их учебной деятельности.

5. Обнаружена закономерность, согласно которой степень *интегрированности* мотивов учебной деятельности в целом, а также мотивации достижения, в частности, является наибольшей у студентов очной формы обучения и наименьшей у студентов-дистанционников.

6. Различия форм обучения обуславливают специфику мотивационной сферы самих обучающихся не только на *аналитическом* уровне ее организации, но и на *структурном* уровне. Это, в свою очередь, должно интерпретироваться в качестве следствия, по-видимому, очень существенного и комплексного детерминационного влияния именно системы обучения на все стороны организации учебной деятельности, в том числе и на ее мотивационное обеспечение.

7. В целом уровень зрелости и степень организованности мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов-дистанционников является относительно меньшим по сравнению со всеми иными формами организации обучения.

Литература

1. Афанасьева, А.С. Сравнительный анализ взаимосвязи саморегуляции с учебной мотивацией у студентов традиционной (очной, заочной) и дистанционной (заочной) форм обучения /А.С. Афанасьева // Казанская наука. №7. 2013 . – Казань: Изд-во Казанский Дом, 2013. – С.248-252.
2. Афанасьева, А.С. Дисперсионный анализ значимых различий компонентов мотивации достижения у студентов разных форм обучения /А.С. Афанасьева// Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург. Выпуск №2 (21). Часть 3. 2014. – С. 103-106.
3. Афанасьева, А.С. Дисперсионный анализ значимых различий стилей саморегуляции у студентов разных форм обучения /А.С. Афанасьева //Казанская наука. №9. 2014 г. – Казань: Изд-во Казанский Дом, 2014. – С.201-205.
4. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.

5. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 2000. - 192 с.
6. Моросанова, В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход /В.И. Моросанова // Вопросы психологии. 2011. №. 3. С.132–144.
7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2011. – 220 с.

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бобешко Е.В.

Российская Федерация, Воронеж, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова

PROBLEMS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CONTINUOUS EDUCATION

Bobeshko E.V.

Russian Federation, Voronezh, State University of Maritime and River Fleet named Admiral S.O. Makarov

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, будущий специалист, система образования, профессионализм.

Keywords: continuing professional education, future specialist, the education system and professionalism.

В современной образовательной системе концепция непрерывного образования приобрела ключевое значение. В условиях постоянно изменяющейся внешней среды наличие непрерывного образования является «спасательным кругом» для адаптации к внедрениям новых технологий, НИОКР и «ноу-хау» в профессиональной и личной жизни.

Для государства и общества непрерывное профессиональное образование также играет немало важную роль. Оно становится ведущей сферой социальной политики в рамках обеспечения благоприятных условий личного и профессионального развития человека, механизмом выработки культурного и профессионального потенциала, а также условием совершенствования общественного производства.

Как утверждают некоторые ученые, смысл и значение понятия «непрерывное профессиональное образование» заключается в росте и развитии способностей личности, которые соответствуют ее потребностям, темпу, реализуемости, времени, способностям и т.д.

Для студента вуза, как будущего специалиста, важны осознание необходимости развития и желание самосовершенствования и самореализации. Поэтому необходимость непрерывного обучения является не только стимулом к повышению качества собственных знаний, но и максимизация собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Конечно, образовательный процесс начинается не в ВУЗе. Истоки его берут свое начало еще в дошкольных учреждениях и продолжаются всю жизнь. И только от желания, возможности и способности человека будет зависеть уровень образования.

В настоящий момент непрерывное профессиональное образование, хотя и при наличии определенных успехов при его реализации, включает в себя ряд противоречивых проблем [6-7]:

- между системой профессионального образования, не способной в силу объективных причин оперативно реагировать на постоянные изменения требований к подготовке будущих специалистов, и потребителями профессиональных образовательных услуг, т.е. абитуриентами, студентами, слушателями и пр.;
- между традициями формирования содержания профессионального образования и инновационным подходом с учетом требований отраслевого рынка труда и личностного развития;
- между потребностями определенных социальных групп в непрерывном профессиональном образовании и недостаточным предложением в виде наличия образовательных комплексов и учреждений для оказания такого рода образовательных услуг и т.д.

При подготовке высококвалифицированных специалистов структура непрерывного профессионального образования, как мы отмечали ранее, начинается со школьной скамьи и длится на протяжении всей профессиональной (да и собственной) жизни (Рисунок 1) [1].

Так, система непрерывного профессионального образования строится на принципах преемственности получения профессиональных знаний и умений в зависимости от уровня образования конкретного человека.

Современный рынок труда требует от кандидатов высокий уровень профессионализма, коммуникабельности и работоспособности. Для определения критериев высококвалифицированного специалиста выделим некоторые его качества [2]:

1. Образованность (высшее образование, практические навыки и умения, знания в своей предметной (профессиональной) области, опыт работы и достижения в конкретной сфере деятельности, знания в смежных профессиональных отраслях, стремление к постоянному пополнению собственных знаний);

2. Социализированность (коммуникативные свойства, культура труда и общения, инициативность, готовность к активной профессиональной и социальной деятельности, умение ориентироваться в быстроизменяющемся информационном поле);

3. Индивидуальные качества (готовность к созидательному труду, творческие способности, умение аналитически мыслить, сформированность памяти и мышления, саморазвитие, самовоспитание, стремление к самосовершенствованию).



Рисунок 1. Структура непрерывного профессионального образования

В рамках высшего учебного заведения при реализации подготовки будущих специалистов необходимы внедрение и реализация, как академических методов подготовки, так и инновационных. В качестве примера, нами видится, такие приемы, как [3; 5]:

- педагогические, предполагающие освоение эргономики и современного рационализма методологии, гуманизации, новых методов и методик, приемов обновления содержания обучения, разработку и внедрение новых образовательных программ, учебно-методических комплексов, воспитательной системы, мониторинга качества обучения;

- технологические, с применением инновационных педагогических технологий, требующих радикальных личностных изменений в организации труда преподавателей, инструкторов производственного обучения и студентов для реализации концепции профобразования образовательного учреждения;

- организационные, означающие формирование новой управлеченческой структуры, отвечающей требованиям корпоративной культуры и устойчивого развития непрерывного образования;

- экономические, с отработкой механизмов диверсификации источников финансирования, оплаты труда, комплексно-методического обеспечения и материально-технической базы профобразования.

При этом в рамках непрерывного профессионального образования необходимо придерживаться следующих принципов:

- преемственность и непрерывность образовательных программ;

- единая организационная структура;

- общность требований к качеству предоставляемого образования;

- высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав с обязательным привлечением практических работников в соответствующей сфере деятельности и т.п.

Также необходимо отметить значимость применения инновационных методов обучения в системе непрерывного профессионального образования. Инновационная деятельность в широком смысле подразумевает ряд взаимосвязанных видов работ, комплекс которых гарантирует возникновение действительных инноваций. Примером служат [4]:

- научно-исследовательская деятельность (результатом является реализация действительных инноваций: разработка нововведений, ноу-хау, различных изобретений и пр.);
- проектная деятельность (разработка на базе научных знаний инновационных проектов);
- образовательная деятельность (направление развития профессиональных навыков и опыта с целью реализации инновационных проектов).

Применение данных методов актуально при реализации подготовки высококвалифицированных специалистов на всех уровнях образования.

Таким образом, непрерывное профессиональное образование, по нашему мнению, является неотъемлемой частью становления будущего специалиста, как личности, как профессионала, как конкурентоспособного субъекта на рынке труда.

Литература

1. Бобешко Е.В. Проблемы развития системы повышения квалификации специалистов педагогического профиля // NovaInfo.Ru. 2016. Т. 1. № 49. С. 445-449.
2. Жильников А.Ю. Формирование системы здоровьесбережения обучающихся в образовательной организации // Синергия. 2016. № 3. С. 31-36.
3. Иголкин С.Л., Шаталов М.А. Развитие регионального рынка профессионального образования на основе механизмов интеграции // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 3 (18). С. 71-79.
4. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Особенности реализации компетентностного подхода в системе высшего образования // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). 2015. С. 183-186.
5. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Инновационные методы обучения в системе среднего профессионального образования // Территория науки. 2015. № 3. С. 10-13.
6. Цибизова Т.Ю. О проблемах подготовки высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного профессионального образования // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. № 10. С. 54.
7. Шаталов М.А., Кизина О.С. Интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании: тенденции, проблемы, перспективы // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы международной научно-практической конференции. 2014. С. 193-196.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА БАКАЛАВРОВ
ДОШКОЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Ионова Н.В., Иванова Н.В., Виноградова М.А.

Российская Федерация, Череповец, Череповецкий государственный университет

THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL UNDERGRADUATE PRE-SCHOOL PROFILE

Ionova N.V., Ivanova N.V., Vinogradova M.A.

Russian Federation, Cherepovets, Cherepovets State University

Ключевые слова: инновация, инновационный потенциал, профессиональная компетентность.

Keywords: innovation, innovative potential, professional competence.

Внедрение инноваций в различные сферы нашей жизни, в том числе в экономику, политику и образование, требует пересмотра стратегий подготовки специалистов всех профилей. Сегодня работодатели предпочитают принимать в свои организации выпускников, обладающих высоким уровнем развития профессиональной компетентности, готовых к генерации и внедрению новых идей, средств и способов производства. Данные изменения коснулись и сферы дошкольного образования. Воспитатель нового времени должен быть активной, мобильной, креативной и инициативной личностью, способной грамотно реализовать современные инновационные программы и технологии. В этом контексте актуальной становится проблема повышения качества профессиональной подготовки бакалавров дошкольного профиля с целью развития инновационного потенциала будущих педагогов.

Для того чтобы вуз смог обеспечить развитие инновационного потенциала обучающихся, необходим пересмотр технологий практической реализации образовательных программ. Требуется смещение акцентов с объема преподаваемых знаний на усиление инициативности и самостоятельности студентов при освоении учебного материала, развитие их творческих и исследовательских способностей. В контексте современных требований к содержанию образования реализация этого направления возможна посредством педагогической поддержки развития инновационного потенциала студентов.

Поиски решения данной проблемы связаны с анализом имеющихся результатов исследований гуманитарных наук о специфике инновационных процессов в образовании, подходов к пониманию сущности понятий «инновация», «инновационный потенциал», а также определения условий педагогической поддержки развития инновационного потенциала студентов.

В научных подходах ученых начала XX века понятие «инновации» связывалось, прежде всего, с экономическим развитием и определялось как технологическое нововведение, приложение научных технических знаний, приводящее к успеху на рынке труда[3].

В современной социально-педагогической литературе под термином «инновации» понимается новый способ познания окружающей действительности. Инновация с этой позиции представляется, как уникальная идея, которая проходит обязательные этапы (поиска, разработки, оценки, адаптации и внедрения), чтобы, реализуясь на практике, приносить конкретные результаты (экономические, социальные и т.д.) [5].

В контексте нашего исследования, термин инновация становится возможным использовать применительно к социальным системам, в том числе и к образованию. Система образования может рассматриваться как синергетическая, или самоорганизующаяся система, так как в ней постоянно идет процесс активного обмена информацией между преподавателем и обучающимся, приводящий к постоянному увеличению образовательного информационного пространства, что, в свою очередь, выводит систему из устойчивого равновесия. Для самоорганизации системы и стабилизации результата появляются новые цели, меняется содержание образования, методы и средства обучения.

Объектом новшества в данном случае может быть технология, социальная практика, стиль поведения, ценности и нормы, которые качественно отличаются от аналога, используемого в данной сфере с целью развития потенциала обучающегося, его личностных и когнитивных качеств[6].

Исходя из вышеизложенного, инновационный потенциал, можно рассматривать как интегративное личностное качество студента, открытость всему новому, являющееся результатом

взаимодействия когнитивных и личностных факторов (критическое мышление, субъектная позиция, креативность, рефлексия) [2].

Направлять развитие инновационного потенциала студента – значит поэтапно формировать его готовность к будущей профессии [4]. Решение данной задачи требует комплексного руководства, посредством реализации системы условий педагогической поддержки обучающихся в процессе актуализации профессионально-значимой информации.

Понятие «поддержка» в современной педагогической науке рассматривается как особая форма педагогической деятельности, оперативная помощь в содействии саморазвитию студента, направленная на решение его индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, общением, обучением, жизненным самоопределением [1].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил нам сделать вывод, что педагогическая поддержка развития инновационного потенциала бакалавров дошкольного профиля будет эффективной, если:

- формировать готовность у преподавателей к педагогической поддержке развития инновационного потенциала студентов;
- осуществлять педагогическую поддержку развития инновационного потенциала студентов на основании результатов комплексной диагностической программы по изучению уровня развития когнитивных и личностных характеристик;
- в процессе педагогической поддержки развития инновационного потенциала студентов использовать дифференцированную систему средств проблемного и исследовательского характера с целью актуализации компонентов критического мышления, субъектной позиции, креативности и рефлексия обучающихся.

Данную работу следует начинать с первых лет обучения, когда мотивация к учению и потребность в творческой самореализации занимают превалирующее место в иерархии мотивов студента. На всех этапах обучения необходимо создание условий, обеспечивающих становление студентов как субъектов учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности, с использованием средств проблемного и исследовательского характера.

Например, на младших курсах, когда преобладает учебно-познавательная мотивация и потребность в творческой самореализации, с целью отработки навыков работы с литературой и текстами, обучающимся можно предлагать задания исследовательского характера в рамках преподаваемых дисциплин (написание рефератов, эссе, подготовка докладов). Студентам с высоким уровнем познавательной направленности можно давать индивидуальные задания проблемного характера (решение квестов, кейсов), а также творческие задания на разработку, презентацию и реализацию научно-исследовательских проектов на базе образовательных организаций. На старших курсах, когда в результате целенаправленной педагогической поддержки, уровень исследовательских умений у студентов становится достаточно высоким, и начинает превалировать профессиональная мотивация, будущим выпускникам можно предлагать курировать научно-исследовательскую работу первокурсников (помогать готовить совместные доклады или проекты), реализовывать собственные исследовательские проектами средствами социальных сетей и т.д.

Таким образом, дифференцированная педагогическая поддержка студентов в процессе обучения, будет способствовать развитию таких когнитивных и личностных характеристик, как критическое мышление, субъектная позиция, креативность, рефлексия у будущих педагогов, создавая условия для повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Перспективы нашего исследования мы видим в разработке и реализации технологии развития инновационного потенциала бакалавров дошкольного профиля.

Литература

1. Зелко, А.С. Динамика учебной мотивации студентов высшего учебного заведения в процессе педагогической поддержки [Текст] // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. - № 24. – С. 650 - 654.
2. Ионова, Н.В. Пути и средства педагогической поддержки научно-исследовательской работы студентов в процессе обучения[Текст] // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2016. - № 1 (70). - С. 94-97.
3. Каргин, Н.Н. Инновации в социальных и образовательных системах[Текст] / Н.Н. Каргин. – М. ФИРО, 2008. – С. 10.
4. Карпова, Ю.А. Развитие интеллектуального ресурса в процессе инновационной деятельности: автореф. д-ра филос. наук: 22.00.06 [Текст]/ Карпова Юлия Алексеевна. – М., 1998. – 28 с.

5. Тюнников, Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения[Текст] / Ю. С. Тюнников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 10 – 14.
6. Шмелева, Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 [Текст]/ Шмелева Елена Александровна. – Н. Новгород, 2013. - 51 с.

УДК 159.9

**ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ
«ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

Rассказова И.Н.

Российская Федерация, Омск, Омский государственный педагогический университет

**THE PROBLEM OF PERSONAL MATURITY OF UNDERGRADUATE PROFILE
"PRE-SCHOOL EDUCATION"**

Rasskazova I. N.

Russian Federation, Omsk, Omsk State Pedagogical University

Ключевые слова: дошкольное образование, студенты, педагогическая профессия, личностная зрелость, ответственность.

Key words: pre-school education, students teaching profession; personal maturity, responsibility.

Педагогическая профессия предъявляет к личности особые требования, поскольку от педагога во многом зависит благополучие либо проблемы в развитии его воспитанников. Человек, выбравший данную профессию, должен осознавать высокий уровень своей ответственности за настоящее и будущее детей. Образовательные учреждения являются важнейшим институтом социализации личности и от успешности ребенка в важнейших сферах жизни, связанными с ними – обучение, отношение с педагогами и сверстниками, во многом зависит его эмоциональное благополучие, уверенность в себе, способность адаптироваться в социуме.

Педагог дошкольного образования работает с маленькими детьми и поэтому его деятельность еще в большей степени предполагает ответственность за жизнь, здоровье и развитие детей. Его важные профессиональные качества связаны с позитивным, принимающим отношением к ребенку: чуткость, гибкость поведения, любовь к детям, эмпатия, терпимость, спонтанность.

Не случайно, первая общепрофессиональная компетенция, выделенная в новом федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Педагогическое образование», сформулирована как «осознание студентами социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» [5]. Без сформированности у бакалавров данной компетенции невозможно успешное профессиональное становление. Осознание предполагает принятие на себя ответственности за обучение в вузе, за будущую профессиональную деятельность, за детей, с которыми в дальнейшем будут работать.

К сожалению, как показывает практика и результаты различных исследований, многие студенты педагогических вузов поступают туда случайно, потому что не поступили в другие вузы. Так, например, из 36 студентов 2 курса Омского государственного педагогического университета профиля «Дошкольное образование», в проведенном нами в 2016 году исследовании, при ответе на вопрос: «Если бы у Вас была возможность получить любую профессию и поступить в любое учебное заведение, то, что бы вы выбрали?» подавляющее большинство (83,6%) ответили, что выбрали бы другую профессию. Значительная часть студентов не планирует работать в дальнейшем по специальности: в нашем исследовании только 63,9% ответили положительно на данный вопрос. Из поступивших студентов часть проявляет незаинтересованность в обучении, безответственность, проявляющиеся в пропусках занятий, в неподготовленности к ним, в отсутствии активности, включенности в процесс, в обсуждение рассматриваемых вопросов, в пассивном времяпрепровождении на занятиях. При этом, некоторые из этих студентов хотят работать в системе образования, и действительно, это делают, имея низкий уровень профессиональной подготовки и личностной ответственности.

Одной из существенных причин данной проблемы является, с нашей точки зрения, низкий уровень зрелости личности, ее ответственности за важные сферы собственной жизни, включая учебную, несформированность важной компетенции, связанной с осознанием значимости педагогической профессии. К сожалению, педагогическим вузам приходится обучать и таких студентов, что крайне усложняет работу преподавателей. И перед ними стоит задача, связанная с формированием данной компетенции, с повышением в процессе обучения уровня личностной зрелости, ответственности студентов.

У некоторых студентов существует следующее противоречие: с одной стороны, на уровне слов они говорят о понимании важности, значимости, ответственности профессии педагога, с другой стороны, в процессе обучения на уровне деятельности, поведения демонстрируют прямо противоположное [9]. Система представлений личности влияет на поведение, но, не всегда его детерминирует, т.е. не всегда за осознанием и пониманием следует соответствующее поведение, иногда наблюдается расхождение между когнитивным и поведенческим уровнем. Сложностью является также то, что человек, делая серьезный ответственный выбор профессии сразу после окончания школы, часто является и хронологически и психологически незрелым.

Первая общепрофессиональная компетенция связана с такой особенностью как личностная зрелость, которую среди других сторон зрелости человека (хронологической, физиологической, социальной, интеллектуальной, профессиональной), В.Ф.Моргун и Н.Ю.Ткачева считают наиболее важной [7]. Психологическую зрелость считает высшим личностным качеством К.А.Абульханова-Славская, наряду с сознанием, активностью, интегративностью [1].

В психологии в работах зарубежных и отечественных ученых, посвященных исследованию зрелости личности, анализируются ее различные аспекты. О.Н. Маркова, обобщая научные представления ученых о личностной зрелости, выделяет две условные группы ее критерии – психологические и социальные [6]. К первой группе можно отнести следующие: доминирование высших потребностей, уровень самосознания и самоопределения, самопринятие и самоуважение, самоактуализация, самореализация, аутентичность. Общим во всех психологических критериях является стремление личности к саморазвитию, проявляющееся на трех уровнях: когнитивном (понимание собственной личности); эмоциональном (позитивное самоотношение); деятельностном (самореализация).

Социальные критерии личностной зрелости «отражают» позитивное отношение человека к обществу, другим людям: общественную активность и ответственность, сознательность, широту связей человека с миром, самостоятельность, развитые ценностные ориентации, уровень моральности и нравственности.

В зарубежной психологии проблемами личностной зрелости занимались преимущественно представители экзистенциального и гуманистического подходов к пониманию личности (К.Роджерс, А.Маслоу и др.). В первую очередь она рассматривалась в связи с самоактуализацией личности, реализацией всех ее возможностей [8, 10]. В отечественной психологии значительное внимание исследованию данной проблемы уделяли: В.А.Ананьев, А.Г.Асмолов, П.Я.Гальперин, В.И.Слободчиков, Е.С.Исаев, А.А.Реан и др. В.А.Ананьев считает следующие характеристики наиболее важными для зрелой личности: свободу, ответственность, целостность, гармоничность, актуализацию и реализацию всех возможностей, эмоциональную устойчивость, способность к саморегуляции, самоконтролю, адекватному поведению в различных ситуациях [2, с.39]. Среди данных характеристик значительное внимание уделяется особенностям эмоциональной сферы личности – ее способности управлять собственным состоянием и адекватно проявлять себя в отношениях с миром. А.Г.Асмолов считает самым важным способность личности делать свободный личностный выбор и занимать активную жизненную позицию [3, с.61].

В представлениях ученых о личностной зрелости есть общее и различное. Но практически все они основным показателем личностной зрелости считают ответственность. Обобщая различные представления, можно сказать, что зрелая личность – это гармонично развитый человек, с высоким уровнем развития всех сторон, полноценно реализующий себя.

В контексте рассматриваемой нами проблемы, хотелось бы также отметить, что описанные характеристики зрелой личности являются и профессионально важными педагогическими качествами, среди которых А.К.Маркова, Ю.Н.Кулюткин, В.А.Крутецкий, Л.М.Митина выделяют: ответственность, целеустремленность, эмоциональную уравновешенность, эмпатию, рефлексию, самоконтроль, самостоятельность, креативность.

Изучение уровня личностной зрелости явилось целью эмпирического исследования, осуществленного нами на базе Омского государственного педагогического университета в 2016 году. В исследо-

вании приняли участие 52 бакалавра профиля «Дошкольное образование»: 16 человек 1 курса очной формы обучения; 23 человека 1 курса и 13 человек 2 курса заочной формы обучения. Возраст студентов очной формы обучения 18 лет, возраст студентов заочной формы от 20 до 43 лет, почти все они работают воспитателями или их помощниками в дошкольных образовательных учреждениях. Для исследования был использован опросник личностной зрелости [11]. Полученные по данной методике среднегрупповые показатели уровня личностной зрелости представлены в таблице №1.

Таблица 1.

Показатели уровня личностной зрелости бакалавров профиля «Дошкольное образование

Курс и форма обучения бакалавров	Уровень личностной зрелости					
	Ниже среднего		Средний		Выше среднего	
	кол-во человек	кол-во человек (в %)	кол-во человек	кол-во человек (в %)	кол-во человек	кол-во человек (в %)
1 курс очной формы	12	75	4	25	-	-
1 курс заочной формы	17	74	3	13	3	13
2 курс заочной формы	10	77	3	23	-	-
Общегрупповые	39	75	10	19,2	3	5,8

Общей выявленной закономерностью в данном исследовании, является то, что у всех бакалавров, вне зависимости от формы обучения и других характеристик, показатели уровня личностной зрелости близки по значениям. И это несмотря на то, что студенты заочной формы обучения гораздо старше студентов очной формы, они работают в системе образования и, исходя из этого, можно было предположить у них более высокий уровень личностной зрелости. Во всех трех группах значительно преобладает количество студентов с уровнем ниже среднего (от 74% до 77%). Только, примерно, у четвертой части участников исследования уровень несколько выше, но при этом преимущественно это средний уровень. И всего только у трех бакалавров (5,8% от всей выборки) из 52 он достигает уровня выше среднего, но при этом и их показатели близки к нижней границе данного уровня. Показатели уровня ниже среднего по методике от 0 до 89 баллов, а у некоторых наших студентов показатели были даже 30, 40 баллов, т.е. в два раза ниже верхней границы этого уровня. Показатели выше среднего от 110 до 248 по методике, а у трех студентов, результаты которых позволили отнести их к этому уровню, показатели были близки к нижней границе (112 баллов и немного выше).

Средние показатели по всей выборке составили 62,3 балла. Из них, самые высокие средние значения у студентов очной формы обучения (69,5 балла), у студентов заочной формы обучения у 1 курса они равны 52,67 и 2 курса – 64,77 балла. Если сравнивать с показателями личностной зрелости, описанными И.В.Егоровым, на выборке 490 студентов специалитета, бакалавриата, магистратуры различных профилей вузов в девяти городах России (Симферополь, Махачкала, Москва, Екатеринбург, Тюмень, Пермь, Омск, Хабаровск, Петропавловск-Камчатский), он соответствует 73,8 баллам [4, с.68]. Т.е у студентов в нашем исследовании среднегрупповое значение меньше на 11,5 балла. Данный результат, наверное, можно объяснить и тем, что в нашем исследовании принимали участие студенты 1, 2 курсов, а в этом исследовании участвовали студенты разных курсов, включая магистрантов. И хронологически, и психологически студенты старших курсов являются более зрелыми, и большинство из них будут иметь более высокие показатели личностной зрелости по сравнению со студентами первых курсов. Также хотелось бы отметить большой разброс индивидуальных значений испытуемых в нашем исследовании: от самых низких показателей - 22 балла до 116, что свидетельствует о значительных различиях уровня личностной зрелости у студентов.

Таким образом, на основании проведенного исследования, можно сделать вывод о низком уровне развития личностной зрелости студентов профиля обучения «Дошкольное образование» педагогического университета. И это можно рассматривать как серьезную проблему самих студентов и учебного заведения, препятствующую успешному обучению студентов и их профессиональному саморазвитию. И от преподавателей педагогического университета требуются особые усилия, способствующие повышению уровня личностной зрелости студентов. Основным спосо-

бом, вероятно, является повышение у них уровня осознанности за свой профессиональный выбор, ответственности за учебные результаты и события своей жизни.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст]/ К.А.Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологического здоровья [Текст] / В.А.Ананьев. - Спб: Речь 2006. – 384 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г.Асмолов.– М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
4. Гражданское мировосприятие молодежи: теоретико-эмпирическое исследование: монография / Л.Б. Шнейдер, И.В. Егоров, А.И.Симанина и др.; науч. ред. Л.Б. Шнейдер. – Москва: ИИУ МГОУ, 2016. – 116 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 1426 от 04.12.2015. Об утверждении ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень Бакалавриата)
6. Маркова О.Н. Личностная зрелость как проблема современной психологии [Текст]/ Маркова. О.Н. // Вестник Тамбовского унив. – Серия: Гуманитарные науки. – Выпуск №3-2/том 43/2006. - <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-zrelost-kak-problema-sovremennoy-psihologii>.
7. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии [Текст]/ В.Ф.Моргун, Н.Ю.Ткачева. – М: МГУ, 1981. - 84 с.
8. Маслоу А. Психология бытия [Текст] /А. Маслоу - М.: "Рефл-бук" – К.: "Ваклер", 1997. – 138 с.
9. Рассказова И.Н. Педагогическая направленность студентов педагогического университета [Текст]/ И.Н.Рассказова // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: материалы всероссийской научно-практической конференции. Арзамас, 17 апреля 2015 г. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – 788 с. - с. 225-230.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапии. Становление человека [Текст] / К.Роджерс – М: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
11. Тесты для взрослых и детей [Текст]// Сост. Л. Джонсон, М. Дефер. М.: «ГИТИС», 1994. – 386 с.- с. 76-86.

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Рассказова И.Н.

Российская Федерация, Омск, Омский государственный педагогический университет

FEATURES OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF UNDERGRADUATE PROFILE "PRE-SCHOOL EDUCATION"

Rasskazova I. N.

Russian Federation, Omsk, Omsk State Pedagogical University

Ключевые слова: дошкольное образование; мотивы выбора профессии; профессиональная направленность; представления о педагогической профессии; студенты.

Key words: pre-school education, motives of choice of profession; vocational orientation; perceptions of the teaching profession; students.

От качества системы образования во многом зависит настоящее и будущее страны. А одним из важнейших факторов, обуславливающих качество образования, является профессиональный уровень педагогов. Поэтому попытки преобразований, происходящие в последние годы в системе высшего педагогического образования, направлены на решение задач, связанных с повышением качества профессиональной подготовки будущего учителя. При потребности в профессиональных педагогических кадрах в нашей стране существует серьезная проблема, связанная с нежеланием

большинства выпускников педагогических факультетов работать по специальности [1]. А часть работающих считают, что это не лучший выбор, а вынужденный вариант. Так, например, работающие по специальности выпускники факультета начального, дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета, в беседах и при проведении анкетирования, отмечают следующие трудности в работе: затраты значительного количества времени на оформление документации; высокий уровень требований со стороны администрации, родителей; напряженность, ответственность работы; низкая заработная плата.

Данные причины оказывают негативное влияние на отношение специалиста к профессии, и обусловлены они существующими объективными условиями труда педагога в современной России. Поэтому не случайно существует противоречие между пониманием студентами значимости, важности педагогической профессии, и низким уровнем их профессиональной мотивации, нежеланием работать в системе образования [2].

В связи с этим возникают серьезные сложности в работе педагогических вузов: с одной стороны, они не могут воздействовать на существующие условия труда педагога, с другой стороны, их важнейшей задачей является развитие профессиональной направленности студентов.

Ученые считают профессиональную направленность определяющим личностным свойством в характеристике будущего специалиста, влияющей на формирование способностей, профессионально важных личностных качеств. А период обучения в вузе можно считать наиболее благоприятным периодом в ее становлении, что связано со спецификой социальной ситуации развития, центральное место в которой занимает получение профессии и возрастными особенностями студентов. Юность - это период формирования осознанных, устойчивых представлений личности о различных системах окружающего мира, при этом для нее характерны гибкость, пластичность, способность к координации различных точек зрения.

Проблемой профессиональной направленности педагога занимались многие ученые: В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.И. Божович, Е.М. Никиреев, М.И. Дьяченко, Л.М. Митина, А.И. Щербаков И.Ф. Гербарт, У. Джемс, Э.Ф. Зеер и др. Преимущественно профессиональная направленность рассматривается ими как позитивное отношение к профессиональной сфере деятельности и самореализации в ней.

С профессиональной направленностью связано формирование у студентов первой обще профессиональной компетенции, (выделенной в новом федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению «Педагогика») - способность осознавать социальную значимость профессии и быть мотивированными к осуществлению профессиональной деятельности [6]. Для формирования данной компетенции необходимо понимание важных составляющих профессиональной направленности личности - представлений студентов о педагогической профессии, мотивов их выбора данной профессии и отношение к выбору.

Исследование мотивов выбора профессии представлено в работах таких отечественных ученых, как А.Г. Губайдуллина, Е.В. Карпова, С.К. Морозов, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин и др. Система профессиональных представлений, включающая в себя два элемента (содержательный - представление о профессии, профессионально значимых качествах специалиста и эмоциональный - отношение к профессии, к учащимся, к себе как профессиональному) изучалась С.Х. Асадуллиной, С.А. Зимичевой, В.Г. Мараловым, Т.П. Мараловой, А.С. Назыровым, В.Н. Обносовым, В.А. Сластениным и др.

Задача изучение особенностей мотивов выбора профессии и представлений о профессии у бакалавров профиля «Дошкольное образование» была поставлена нами в эмпирическом исследовании, осуществленном на базе Омского государственного педагогического университета в 2016 году. В исследовании приняли участие студенты 2 курса очной формы обучения в количестве 36 человек.

Для определения представлений о профессии студентам предлагалось закончить предложение «Профессия педагог – это...». Практически во всех ответах была дана исключительно позитивная характеристика профессии, подчеркивалась ее важность, значимость, нужность в мире, влияние на последующие поколения. Студенты называли ее интересной, увлекательной, милосердной, творческой, развивающей и считают, что она должна быть призванием. А также отмечались ее возможности влияния на личностное саморазвитие – «помогает воспитывать в себе многие положительные качества – инициативность, доброту, открытость и т.д.». При этом у части студентов существует понимание того, насколько это сложная, ответственная, трудная профессия, требующая много знаний, умений, терпения, понимания ребенка, воспитание его собственным лич-

ным, нравственным примером. К негативным характеристикам можно отнести высказывание двух студенток о том, что она мало оплачиваемая и одной о том, что она неблагодарная.

Далее студентом предлагалось назвать мотивы выбора профессии, факторы, повлиявшие на их выбор. Полученные результаты в виде частоты встречаемости упоминания мотивов, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Мотивы выбора профессии студентов профиля «Дошкольное образование»

Мотивы выбора профессии	Количество студентов	Количество студентов (в процентах)
Любовь к детям	24	66,7
Желание получить высшее образование	9	25,2
Интерес к профессии	8	22,4
Возможность получить бесплатное образование	6	16,8
Возможность трудоустройства	5	14
Небольшой конкурс	2	5,6
Совет родителей	2	5,6
Удобство расположения вуза	1	2,8
Личные обстоятельства	1	2,8
Поиски себя	1	2,8
Случайно попала	1	2,8
Не знаю	1	2,8

При определении мотивов студенты называли несколько мотивов, повлиявших на их выбор данного профиля обучения. Первое место в иерархии по количеству упоминаний занимает «любовь к детям». Это характерно для большинства студентов (66,7%). Данный результат согласуется с результатами исследований других ученых, которые считают любовь к детям одним из наиболее значимых и типичных факторов выбора педагогической профессии. Ведущая роль данного фактора при выборе профессии была доказана в исследованиях Н.В. Кузьминой. (По ее данным, случайный выбор педагогической профессии не превышает показатель 9%) [5]. В.А. Крутецкий также считает значимым для профессии склонности человека работать и общаться с детьми. И.А. Зимняя подчеркивает, что все современные исследователи считают ее важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без которой невозможна эффективная педагогическая деятельность [3]. (В нашем исследовании, проведенном с 40 студентами 1 курса профиля «Начальное образование» очной формы обучения в 2014 году, мотив «нравится проводить время с детьми» также занимал первое место в иерархии мотивов выбора профессии) [7].

22,4% студентов выделили интерес к профессии, некоторые отмечали, что считают ее своим призванием, мечтой, хотят работать по профессии с детьми. Для 14% важным являлось возможность трудоустройства в дальнейшем, что отражает серьезность их намерений. Эти три выделенных мотива можно объединить в группу, связанную интересом к профессии и детям.

Все остальные мотивы носят внешний по отношению к профессии характер. Преобладающим среди них являлись мотивы, связанные с возможностью получения высшего образования: желание получить высшее образование (25,2%); получить бесплатное образование (16,8%); небольшой конкурс (5,6%). Третья группа мотивов, которую можно выделить по результатам нашего исследования, может быть отнесена к «случайным» по отношению к профессии. К «случайным» можно отнести мотивы выбора 14% студентов: по одному студенту ответили, что на их выбор повлияло удобство расположения вуза, обстоятельства, поиски себя, случайность. Для двух студентов важным при выборе являлся совет родителей. И одна студентка не осознает причины своего выбора, ответив, что не знает.

Для выяснения значимости именно данного выбора мы задали студентам вопрос: «Если бы у Вас была возможность получить любую профессию и поступить в любое учебное заведение, то, что бы вы выбрали?» и «Как были расставлены приоритеты при поступлении в педагогический университет?». Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Предпочтения бакалавров в выборе профессии		
Приоритеты при выборе профессии	Количество студентов	Количество студентов (в процентах)
Выбрала бы другую профессию	30	83,6
Поступила бы на «Дошкольное образование»	6	16,4
«Дошкольное образование» стояло на 1 месте среди приоритетов при поступлении в педагогический университет	19	52,8
«Дошкольное образование» на 2 месте	10	27,8
«Дошкольное образование» стояло на 3 месте	3	8,3
«Дошкольное образование» на последнем месте	4	11,1

Почти все студенты (83,6%) предпочли бы другую профессию, если бы у них была реальная возможность ее получить. Они бы выбрали более престижные и интересные для себя профессии: врача, экономиста, юриста, журналиста, иностранные языки и т.д. И только для шести человек (16,4%) из 36 работа с детьми в дошкольном учреждении является по-настоящему их призванием, мечтой, и при любых имеющихся возможностях они бы все равно выбрали ее. Но среди педагогических специальностей при подаче документов в педагогический университет приоритеты были расставлены следующим образом: у половины студентов (52,8%) «Дошкольное образование» стояло на 1 месте; у 27,8% на втором месте; у 8,3% на третьем; и только у четверых студентов (11,1%) на последнем месте.

Представления о профессии, мотивы ее выбора влияют на дальнейшее профессиональное определение. И следующий вопрос, который нас интересовал – это планируют ли студенты после окончания вуза работать по данной специальности. Ответы распределились следующим образом: 23 человека (63,9%) ответили, что они будут работать; 5 человек (13,9%) не будут; 3 человека (8,3%) не знают; трое (8,3 %) не уверены в том, что будут работать; одна (2,8%) ответила, что возможно будет работать; одна ответила, что будет работать первое время (2,8%). Большинство студентов планируют работать по специальности, что является важным положительным фактором качества профессиональной подготовки. (В отличие от студентов профиля «Начальное образование», большинство из которых - студенты 3 и 4 курсов ответили, что они не будут работать по специальности).

В качестве основных причин нежелания работать по специальности, были названы следующие: большинство студентов отметили, что это сложная, напряженная работа с высоким уровнем ответственности, большой нагрузкой при низкой заработной плате; одна студентка считает профессию не престижной; одной не нравится данная профессия; одна хотела бы работать по другой специальности.

Таким образом, на основании проведенного нами эмпирического исследования, можно выделить следующие позитивные аспекты, связанные с особенностями педагогической направленности студентов педагогического университета, обучающихся по профилю «Дошкольное образование»: почти у всех студентов (кроме двух человек) существует позитивное представление о педагогической профессии; студенты осознают высокий уровень ответственности педагога, сложности профессии, необходимость самоотдачи; преобладающими мотивами выбора профессии является любовь к детям (66,7%) и интерес к профессии (22,4%); 50% студентов при поступлении в педагогический университет среди приоритетов на первое место поставили данный профиль обучения; большинство студентов (63,9%) после окончания вуза собираются работать по специальности.

К наиболее существенным проблемам можно отнести: нежелание 14% студентов работать по специальности и неопределенность в этом плане еще у 19,6% студентов, в первую очередь, это касается студентов с преобладающими внешними, случайными мотивами выбора профессии. Безусловно, именно на них в первую очередь должны быть направлены усилия в вузе по формированию у них позитивной профессиональной направленности.

Литература

1. Доронина, Н.Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей [Текст]/ Н.Н. Доронина - Автореферат диссертации на соискание

ученой степени кандидата психологических наук – Курск, 2006. –
[http://psibook.com/research/psihologicheskie-osobennosti-professionalnoy-napravlennosti-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey.html](http://psibook.com/research/psihologicheskie-osobennosti-professionalnoy-napravленности-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey.html)

2. Егоров, И.В. Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза [Текст]/ И.В.Егоров. - Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Москва, 2005.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]/ И.А.Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 384 с.
4. Климов, Е.А. Как выбирать профессию [Текст] / Е.А.Климов. – М: Просвещение, 1990. – 159 с.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. [Текст]/ Н.В.Кузьмина – М: Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации 1426 от 04.12.2015: Об утверждении ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень Бакалавриата)
7. Рассказова И.Н. Педагогическая направленность студентов педагогического университета [Текст]/ И.Н.Рассказова // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения: материалы всероссийской научно-практической конференции. Арзамас, 17 апреля 2015 г. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – 788 с. - с. 225-230.

УДК 159.928.23

**ОБУЧАЕМОСТЬ КАК ФАКТОР КОГНИТИВНОГО ОСВОЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ ВЫСШИХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Карпов А.А.

Российская Федерация, Москва, Российский университет дружбы народов

**LEARNING ABILITY AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF
PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE UNIVERSITY STUDENTS**

Karpov A.A.

Russian Federation, Moscow, RUDN University

Ключевые слова: общие способности, обучаемость, метакогнитивные процессы, метакогнитивные качества, профессиональная деятельность.

Key words: general abilities, learning ability, metacognitive processes, metacognitive traits, professional activity.

Одним из наиболее традиционных и широко представленных в психологии направлений является, как известно, исследование проблемы общих способностей в целом и обучаемости как одной из них, в частности. Вместе с тем, до настоящего времени содержание понятия обучаемости является раскрытым далеко не в полной мере и недостаточно определенным. Кроме того, и методический аппарат, позволяющий диагностировать степень развития обучаемости, также развит слабо. В своих различных определениях данное понятие представлено в целом ряде психологических дисциплин, в частности в возрастной психологии, педагогической психологии, психологии общих способностей. Так, согласно классификации общих способностей, предложенной В.Н. Дружининым, обучаемость следует считать одной из трех общих способностей – наряду с интеллектуальными и креативностью. В данном исследовании мы будем придерживаться этого подхода, как наиболее обоснованного в теоретическом отношении. Согласно ему, необходимость во введении понятия обучаемости связана с существованием такой общей способности, которая аналогична по статусу общему интеллекту и креативности. [1, с. 34; 2, с. 32]

Другим, гораздо более молодым направлением, чем исследование общих способностей, является метакогнитивизм; оно в настоящее время не менее актуально и популярно в психологии.

В силу своей молодости (метакогнитивизм возник в 1970-х гг. XX в.), это направление представляет собой своеобразную площадку для новых разработок и открытий, является пока и недостаточно разработанным, и очень перспективным [3, с. 10].

Вместе с тем, как это нередко бывает в науке, два каких-либо – больших и значимых направлений существуют и развиваются в значительной мере параллельно и автономно друг от друга. Это с полным правом относится и к соотношению психологии общих способностей и метакогнитивизма. Исследования, выполненные на их «стыке» представлены в явно недостаточной степени; особенно это относится к экспериментальным исследованиям. Несмотря на постоянно возрастающее число исследований, как в области общих способностей в целом и обучаемости, в частности, так и в области метакогнитивных процессов личности, до сих практически не рассматривалось возможная взаимосвязь данного класса процессов с уровнем обучаемости, и, соответственно ее интерпретация. Иными словами, оба этих направления автономно развиваются достаточно интенсивно, а во взаимодействии друг с другом – практически не исследуются.

Таким образом, сочетание высокой теоретической значимости данной проблемы с явно недостаточным уровнем ее разработанности в настоящее время обуславливают ее очевидную актуальность и, следовательно, необходимость ее исследования. В связи с этим цель данного исследования заключается в определении возможной взаимосвязи между степенью развития обучаемости (как отдельного вида общих способностей) и основными параметрами метакогнитивных процессов и свойств личности.

Данная цель конкретизировалась в следующих задачах: формирование выборки исследования, адекватной его целям; диагностика изучаемых факторов (переменных); статистическая обработка данных исследования и их последующая интерпретация.

Соответственно, объектом исследования является уровень обучаемости и степень развития метакогнитивных процессов и свойств личности, а его предметом – взаимосвязь уровня обучаемости и степени развития метакогнитивных процессов и свойств личности.

Исходя из представленных целей и задач исследования, можно сформулировать следующую гипотезу: существует закономерная взаимосвязь между уровнем обучаемости и метакогнитивными качествами личности.

В ходе исследования было использовано восемь психодиагностических методик.

Методика диагностики рефлексивности (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой); методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта; шкала самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста; опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory); опросник Д. Эверсон; опросник диагностики способностей к метарешениям А.В. Карпова; методика диагностики обучаемости “признаки четырехугольника”; методика «Ребусы».

В исследовании приняли участие студенты ВУЗов г. Москвы. Общая выборка составила 100 человек.

Все полученные в ходе проведенного нами исследования результаты были разделены на два больших блока. Первый блок – результаты всех испытуемых по методикам, направленным на диагностику уровня обучаемости. Второй блок – данные всех испытуемых по каждой из шести методик на диагностику метакогнитивных качеств личности.

Они, далее, подверглись статистической обработке. Вначале этой обработки в соответствии с результатами, полученными по тесту на обучаемость, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I помещены испытуемые с наименее высоким уровнем обучаемости; в группу II – испытуемые с уровнем обучаемости ниже среднего; в группу III – испытуемые с уровнем обучаемости выше среднего; в группу IV – с высоким уровнем обучаемости.

В результате этого нами были подсчитаны суммарные показатели по всем проведенным методикам для каждой из четырех групп испытуемых.

Полученные данные свидетельствуют о том, что по мере увеличения уровня обучаемости как общей способности в целом имеет место тенденция к повышению общей меры развития метакогнитивных свойств личности. Следовательно, можно констатировать наличие прямой зависимости между данными категориями.

Следующим этапом исследования стало определение матриц интеркорреляций метакогнитивных свойств личности, соответствующих шкалам используемых в исследовании методик. Это означает, что на основании уже полученных после проведения методик результатов, был осуществлен структурный уровень анализа взаимосвязи метакогнитивных свойств личности между собой. Каждая из матриц вычислялась на основе четырех различных групп испытуемых,

образованных согласно критерию уровня обучаемости у каждого из них. В итоге, для каждой из четырех групп соответствует своя матрица интеркорреляций.

Помимо этого, по результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности, дивергентности и организованности структур метапроцессов (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p=0,90$; $p=0,95$ и $p=0,99$), а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающий общую структурную организованность метакогнитивных качеств, наличие между ними значимых взаимосвязей. Индекс когерентности (ИКС) измеряется путем сложения положительных связей между элементами системы; индекс дивергентности (ИДС) – отрицательных связей, а общий индекс (ИОС) в данном случае вычислялся путем разности значений ИКС и ИДС. При суммировании числовых значений связей между элементами каждой из этих связей приписывается свой балл в зависимости от уровня значимости. Так, при $p=0,90$ балл равняется единице, при $p=0,95$ двум, при $p=0,99$ трем. [2, с. 153]

Таким образом, можно констатировать, что существует прямая зависимость степени структурной организации метакогнитивных процессов и качеств личности и уровня от уровня развития обучаемости. Она состоит в том, что по мере увеличения уровня обучаемости (как одной из общих способностей) степень структурной организации метакогнитивных качеств значимо возрастает. Другими словами, испытуемые с наивысшей степенью развития обучаемости обладают наиболее высокими показателями по метакогнитивным процессам и свойствам личности, и наоборот.

На наш взгляд, обнаруженная в данном исследовании прямая зависимость между уровнем обучаемости и степенью развития метакогнитивных процессов в наиболее общем плане объясняется тем, что сама эта степень в значительной мере и является одним из важнейших результативных проявлений обучаемости как таковой. Обучаемость как способность в существенной мере связана с формированием и развитием, усвоением и генерализацией метакогнитивных стратегий. Другими словами, в само содержание метакогнитивных процессов включено компоненты и факторы обучаемости, овладение учащимися различных операционных средств метапамяти, метамышления, когнитивного мониторинга и т.д.

Таким образом, по результатам проведенного нами исследования можно сделать следующие основные выводы.

- существует зависимость между уровнем развития обучаемости как одной из общих способностей и индивидуальной мерой сформированности метакогнитивных процессов и свойств личности;

- на аналитическом уровне исследования эта зависимость заключается в том, что по мере повышения развития обучаемости, увеличивается степень развития метакогнитивных качеств;

- на структурном уровне исследования данная зависимость заключается в том, что по мере развития обучаемости, повышается общий уровень структурной организации метакогнитивных качеств.

-известно, что обучаемость, как общая способность, является детерминантой успешного обучения, в том числе учащихся высших учебных заведений. В свою очередь, метакогнитивные качества личности также служат вспомогательным средством в процессе освоения нового материала. Таким образом, включенность обучаемости в структуру метакогнитивных процессов и качеств еще больше повысит степень эффективности освоения профессиональной деятельности студентами ВУЗов.

Литература

1. Дружинин В.Н., Психология общих способностей [Текст]/ В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
2. Карпов, А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности [Текст]/ А.А. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2014 – 272 с.
3. Карпов, А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности [Текст]/ А.А. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2016 – 208 с.

**СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗА РУБЕЖОМ**

Коренная А.С.,

Россия, г. Оренбург, Оренбургский Государственный Университет

Переселкова З.Ю.

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры философии науки и социологии Оренбургского государственного университета

SPECIFICITY OF TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS ABROAD

Korennyaya A.S.,

Pereselkova Z.Y.

candidate of historical sciences, the senior lecturer of the philosophy of science and sociology Russia, Orenburg, Orenburg State University.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, педагогическое образование, система педагогического образования, дошкольный воспитатель, профессионализация педагогических работников.

Key words: pre-school educational institution, teacher education, pre-school teacher education system, pre-school teacher, professionalization of pre-school teacher.

Педагогическое образование воспитателей ДОУ являются в настоящее время предметом особого внимания во многих странах.

В каждой стране существует определенная система подготовки работников ДОУ это могут быть курсы, средние специальные, а также высшие учебные заведения). Система каждой страны имеет свои особенности, базирующиеся на исторических традициях и национальной специфике. Подготовка педагогических кадров для дошкольных учреждений, определение содержания, форм и методов организации воспитания дошкольников убеждают в необходимости анализа положительного опыта других стран, заимствования педагогических инноваций и технологий профессиональной подготовки педагогов. Далее в работе будут рассмотрены системы образования дошкольных педагогов в некоторых странах.

Для детей 4-7 лет первое учебное заведение было открыто, как утверждают исследователи, в 1770 году эльзасским пастором Ж.Ф. Оберленом. В настоящее время во Франции систему педагогического образования составляют как государственные, так и частные учебные заведения. Подготовка педагогов дошкольного образования осуществляется в вузах, средне-специальных учреждениях. Воспитатель детского сада должен иметь, как минимум, диплом об окончании колледжа, сдать национальные экзамены, в которые входят такие дисциплины как французский язык, математика, искусство, физическая культура, педагогика.

В Германии профессии дошкольного воспитателя обучаются в техникумах, специальных институтах или в университетах. Студентам преподаются педагогические дисциплины (общая педагогика, педагогика здоровья, социальная педагогика, детская педагогика и т.д.), предметы областей «Культура и общество» (языки, социология, религиоведение) и «Средства социально-педагогического воздействия» (физическая культура, музыка, литература, труд) [2, С. 280-284]. Однако в разных вузах различные взгляды на содержание программы подготовки специалистов дошкольного образования. Так, в педагогическом институте Швебиш-Гмюнд преподается дошкольная педагогика, психология раннего детства, конфликтология, менеджмент образования, музыкальные дисциплины, основы работы с родителями, а институт Людвигсбурга к этому перечню добавляет еще методику исследований детства и историю педагогики. Обучение предусматривает достаточно короткую практику, по сравнению с четырехмесячной практикой будущих воспитателей в Дании – всего три недели.

В Румынии воспитателей до 1990-х годов готовили в высших школах педагогики, именуемых «нормальные школы». Затем они были заменены профессиональными учебными заведениями – Академическими колледжами институторов. Кафедры дошкольного и начального школьного педагогики созданы на базе университетов, где есть факультеты психологии и педагогики. Они ведут подготовку по программам трех европейских циклов: цикл I, который длится 3 года, цикл II - еще 2

года и цикл III- это последующие 3 года (два последних цикла позволяют продолжать образование на уровнях бакалавриата и магистратуры). Обучение имеет двойную специализацию (дошкольное и начальное образование) [7, С. 263]. Подобная двупрофильная подготовка имеет следующие преимущества: во-первых, более эффективно решается задача подготовки детей старших групп к школе, а во-вторых, выпускник вуза с обозначенной подготовкой является потенциальным специалистом в обеих образовательных областях.

Система подготовки воспитателей в Дании характеризуется как высококачественная, поскольку к ним предъявляют достаточно высокие требования. Они должны развивать учебный потенциал, способствовать формирования психики детей, социального опыта, развитию фантазии, творческих способностей, транслировать определенные ценности. Подготовка датских воспитателей ведется не в университетах, как это происходит в других европейских странах, а в специализированных семинариях. Где на протяжении трех лет они получают подготовку по физиологии, психологии и педагогике. При работе с детьми система дошкольного воспитания в Дании основывается на игровом методе обучения, поэтому будущие воспитатели изучают различные игровые методики и разрабатывают собственные игровые программы. Интересно отметить, что в Дании большое количество мужчин-педагогов (почти одна треть), благодаря высокой престижности профессии и хорошей заработной плате [1, С. 132-137].

В другой «северной» стране, Норвегии обучение воспитателей проходит в государственных учебных заведениях – колледжах, университетах. Студенты занимаются в группах, а также в индивидуальном порядке. Они обязательно участвуют в научных исследованиях в области дошкольного образования. По окончанию обучения предполагается наличие у студентов творческого и научного мышления, умений составлять собственный педагогико-методические разработки. Практика будущих норвежских воспитателей длится в общей сложности около 4 месяцев.

В Китае действуют педагогические училища, которые осуществляют подготовку учителей и воспитателей [6, С. 972]. Им преподаются основы педиатрии, педагогики, психологии, методика воспитания детей. Часто студентов и уже работающих воспитателей отправляют на стажировку за границу для обмена опытом. Также применяются меры по подтверждении и повышению квалификации, например, показательная аттестация, во время которой студент или воспитатель проводит открытое занятие перед коллегами, которые затем оценивают его работу. Молодые мужчины-воспитатели в Китае не редкость. По мнению специалистов, мужчина играет важную роль в воспитательном процессе ребенка – влияет на развитие логики, социальных навыков и умение контролировать эмоции [5, С. 161-166].

Современная система педагогического образования в Индии начинает свою историю после 1947 года, когда страна приобрела независимость, и на данный момент включает педагогические факультеты в университетах, государственные и частные высшие педагогические учебные заведения. После изучения каждого образовательного курса проводится государственная экспертиза, подразумевающая оценку уровня знаний студентов. Чтобы получить сертификат и приступить к работе будущий воспитатель должен получить удовлетворительную оценку на экспертизе [4, С. 491-500]. К тому же, в Индии одним из показателей в определении эффективности и профессионализма будущего педагога являются не только знания, но и отношение к своей профессии.

В.С. Пчелина отмечает общие черты профессиональной педагогической подготовке воспитателей за рубежом:

- стремление к профессионализации педагогических работников и повышению их социального статуса,
- высокие требования к профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования [3]

Таким образом, специфика систем обучения педагогов ДОУ определяется национальными социальными и культурными особенностями. Профессия воспитателя была известна с древних времен. С изменением исторического процесса менялись и условия, в которых он работал, а также требования, предъявляемые к его профессиональной подготовке. Подготовка педагогических кадров для работы в детских дошкольных образовательных учреждениях осуществляется в каждой стране по собственной системе подготовки педагогических работников (курсы, средне-специальные, высшие учебные заведения). Национальные системы дошкольного образования имеют свои особенности и собственный передовой опыт. В условиях современной мировой интеграции и продуктивного развития мы видим необходимость изучения опыта подготовки педагогических кадров ДОУ разных стран, для продуктивной работы в области разработки педагогических инноваций и технологий профессиональной подготовки педагогов.

Литература

1. Борисова, С.П. Современное дошкольное образование за рубежом / С.П. Борисова // Теория и практика общественного развития. – 2010. – №3. – С.132-137.
2. Пчелина, В.С. Подготовка педагогов дошкольного образования в федеративной Республике Германия / В.С. Пчелина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – №2. – С.280-284.
3. Пчелина, В.С. Подготовка педагогов дошкольного образования в федеративной Республике Германия / В.С. Пчелина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – №2. – С.280-284.
4. Радченко, Л.Р. Развитие индийской высшей школы в начале XXI века и политика государства на пути к статусу новой сверхдержавы / Л.Р. Радченко // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №3-2. – С.497-500.
5. Сазонова, Д.С., Зебзеева, В. А. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал / Д.С. Сазонова, В.А. Зебзеева // JSRP. – 2014. – №8 (12). – С.161-166.
6. Цзун, Ч.Ц. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы /Ч.Ц. Цзун // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С.972.
7. Олійник, М.І. Досвід професійної підготовки педагогів дитячих садків в освітніх закладах Румунії / М.І. Олійник // Педагогічний дискурс. – 2012.

УДК 373

ADDRESSING LEARNER DIVERSITY, COMMUNICATION, AND LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCIES THROUGH SONGS: A COMPREHENSIVE APPROACH

Sanatullov M.E.

United States of America, Lincoln, Nebraska, University of Nebraska-Lincoln

Key words: learner diversity, communication, linguistic and socio-cultural competencies, language, songs.

Introduction

The purpose of this article is to discuss the role and place of song and specific ways of using it in a foreign language classroom. The author proposes to adopt a comprehensive approach to the meaningful use of the linguistic and cultural information that can be found in songs. A comprehensive way of embracing songs means that language teachers can make meaningful connections between various aspects of the target language and culture, using songs as invaluable sources of information that provide a method for understanding the target language and culture. Based on examples from different languages, the author analyzes and discusses how songs can be selected in order to address language learners' diversity, foster communication, and develop linguistic and socio-cultural competencies.

Learner Diversity

Songs can represent a way to address learners' diversity and, consequently, enhance their cognitive and emotional development and language learning. Using songs with related activities can help the teacher emphasize and develop a variety of language learners' intelligences, such as intrapersonal/introspective, interpersonal/social, logical/mathematical, verbal/linguistic, bodily/kinesthetic, visual/spatial, musical/rhythmic, naturalist, or existential [6, Gardner, 1999], and various learning styles such as analytical-global, sensory preferences, intuitive/random, sensory/sequential learning, orientation to closure, and competition-cooperation [11, Oxford, 1990]. Several instructional approaches, such as Suggestopedia or Accelerated Learning, emphasize these intelligences and learners' cognitive and emotional development by creating a multi-modal and multi-sensory (auditory, visual, kinesthetic, gustatory, and olfactory) environment, through the integration of art (music, songs, drama, dance), visuals (pictures, imagery), oral and written material, and interactive games [3, AtKisson, 1991]. Students of all ages can benefit from songs by acquiring better pronunciation and intonation, recalling and retaining vocabulary, and improving listening and speaking skills [8, Lipton, 1994].

Text-Based Factors of the Song Selection

The length, content, and organization of a song's lyrics are text-based factors that affect learners' interpretation. Teachers might choose relatively short songs with memorable themes, especially for

beginning and younger language learners, since longer texts might lead to challenges with information processing. A theme might be memorable when it represents a tradition, a holiday, an image, an action, and the like. For example, being “easy” and “fun” to sing, songs in Spanish for children can be “the ideal medium for introducing children to the words, accent, and rhythms of the target language” in “a fresh” and “exciting” way [14, Smith, Preface, 2003]. Such songs for younger learners of Spanish at the Novice Level are based on basic vocabulary covering a variety of subjects, including greetings (“Hola!” (Hello!), “Buenas dias!” (Good Morning!)), asking about someone’s name (“Como te llamas?” (What’s your name?)), inquiring about things (“Como se dice?” (How do you say it?)), the names of the parts of the body (“cabeza, cintura” (head, waist)), colors (“les colores”), numbers (“les numeros”), days (“los dias de la semana” (the days of the week)), and the alphabet. These types of songs are “didactic” songs, since they have a teaching purpose and are “language tasks set to music” that are “pre-chosen, pre-graded, vocabulary-controlled, [and] activity-connected” [12, Pedersen, 1993, p. 4]. A text will hold the attention and interest of the language learner if it has the characteristics of a story, is meaningfully connected to the learner’s experiences, and reflects powerful images, characters, or events. In his Episode Hypothesis, Oller (1983) advanced that “text (i.e., discourse in any form) will be easier to reproduce, understand, and recall, to the extent that it is motivated and structured episodically” [10, p. 12]. Students can relate the meaning of the lyrics to the depth of the melodies and harmonies, which often produce strong emotions.

Focus on Communication and Meaning

Focus on language proficiency criteria and an integrated use of language skills in the classroom should guide the teacher when integrating songs with related communicative activities.

Pre-Listening/Reading Activities

Pre-listening activities are used to anticipate the content of the song and activate learners’ background information. Students can guess and predict the meaning of the song based on its title and visuals representing key words from the lyrics. The teacher can also use TPR (Total Physical Response) strategies consisting of acting, gestures, and body movements.

While- and Post-Listening Activities

Presentation of the song should engage learners in several communicative modes, such as the Interpretive (“interpretation of meaning in oral and printed texts”) and Interpersonal (“active negotiation of meaning among individuals”) modes [13, Shrum & Glisan, 2005, pp. 155-156]. PACE is an acronym of a model that proposes four stages of teaching vocabulary and grammar in meaningful context: Presentation of Meaningful Language, Attention, Co-construct an Explanation, and Extension Activities. During the first phase of the model, the teacher presents “the ‘whole’ language” (e.g.. a story, a song) in a “thematic way”, while the second stage of PACE “focuses learners’ attention on some aspect of the language used during the Presentation” [1, Adair-Hauck, Donato, & Cumo-Johanssen, 2005, pp. 196-197]. The third step of the model leads learners and teacher to become “co-constructors of grammatical explanations”, while the “Extension Activities” phase enables students “to use their new grammar skill in creative and interesting ways” and “allow creative self-expression” [1, pp. 198-199]. PACE advocates the “participatory” approach to teaching and learning grammar and “contrasts with” and, to some extent, “reconciles ... both the traditional explicit approach and the implicit approach to learning” [1, p. 193]. In the implicit learning, students try themselves to understand the grammar, while in the explicit approach, the teacher explains it for them. In the PACE model, learners also use two types of processing skills, specifically, top-down and bottom-up ones. In top-down processing, meaning is understood through the use of contextual clues and activation of personal background knowledge about the content of the text. In bottom-up processing, meaning comes from analyzing and discriminating the parts of the language: sounds, letters, word endings, word-order patterns or sentence structures.

Linguistic Competence

A song enables the teacher to focus on linguistic form and develop linguistic competence in a meaningful context. Linguistic competence that is a part of a learner’s “communicative competence” is “the ability to make meaning when using form such as morphology, syntax, vocabulary, and spelling” [13, Shrum & Glisan, 2005, p. 14]. As we saw above, during the Attention Phase of the PACE Model the teacher would draw the students’ attention to a particular grammatical element presented in the song [1, Adair-Hauck, Donato, & Cumo-Johanssen, 2005, p. 199]. At the “Co-constructing an explanation” phase of the PACE Model, the class co-constructs “grammatical explanation made by the teacher and the students through active participatory questioning” [1, p. 199]. Song lyrics can contain examples of numerous grammar topics, such as the differences between the two past French tenses, the Passé Composé and the Imparfait in the famous Joe Dassin’s “Les Champs-Élysées” [4, Delanoe, P., Wish, & Deighan, 2000, track 1], specific cases of the Russian language in the Russian folk song “Oi, pri luzhku”, “Ой, при лужку” (On the Grassy Meadow) [9], or the

use and forms of the verbs “se llamar” (to call) and “estar” (to be) in Spanish children’s songs (14, Smith, 1991).

Socio-cultural Competence

Sociocultural competence, a part of the “communicative competence”, is “knowledge about context, stylistic appropriateness, nonverbal factors, and cultural background knowledge” (13, Shrum & Glisan, 2005, p. 14). Teachers and learners should “understand the connections among the perspectives, practices and products of the target culture”, “recognize the value and role of literary and cultural texts... to interpret and reflect upon the perspectives of the target cultures”, and “integrate knowledge of other disciplines into foreign language instruction” (2, ACTFL, 2002, Standard 2). Pedersen (1993) noted that folk songs “are a sort of national self-portrait that reveals a people’s deepest feelings and concerns as well as describing their day-to-day lives”, “satisfy the musical needs of a social group” and “tell stories in authentic vernacular speech” (12, p. 5). Action songs, game songs, rounds, part songs, story songs, add-on songs, dialog songs, and answer back songs are some examples of different forms of folk songs. “Music brings language alive. Songs provide chunks of language complete with shadings of meaning and emotion. They give context to grammar and syntax and purpose to speech.” (5, Diamond & Minicz, 1994, last paragraph).

Conclusion

Foreign language teachers across languages and grade levels should be encouraged to use songs as an integral part of their curriculum. The following questions can guide the language teacher in this process.

First, what is the purpose of using a particular song in a lesson?

Second, does the use of a song and related language activities support, enrich, and develop language learners’ multiple intelligences?

Third, can the use of a song and song-based communicative activities develop the learners’ knowledge of and proficiency in the target language?

Fourth, do learners learn the perspectives, practices, and products of the target culture through songs?

Fifth, does the use of songs contribute to the creation of a meaningful learner-centered community of language learners in the classroom?

The incorporation of songs into the classroom can make language learning an invaluable educational experience leading to an individual’s growth as a language learner. It can introduce meaningful context and content, bring exciting practice and thoughtful focus on language learning theories, and integrate authentic and multi-sensory materials and related activities into the classroom. This seems to lead students to an increased interest in foreign language study and foster an appreciation of other cultures and languages.

References

1. Adair-Hauck, B., Donato, R., & Cumo-Johanssen, P. (2005). Using a story-based approach to teach grammar. In J. L. Shrum, & E.W. Glisan, *Teacher’s handbook: Contextualized language instruction* (3rd ed.) (pp. 189-210). Boston, MA: Heinle & Heinle.
2. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2002). *ACTFL/NCATE program standards for the preparation of foreign language teachers*. Yonkers, NY: Author.
3. AtKisson, A. (1991). Accelerated Learning. In *Context: A quarterly of Humane Sustainable Culture*, 27, p. 22.
4. Delanoe, P., Wish, & Deighan (2000). Les Champs-Elysees [Recorded by J. Dassin]. On *Joe Dassin. Ses plus grands succès* [CD]. Sonny Music Entertainment (France) S.A. (1969)
5. Diamond, J., & Minicz, E. (1994). Country songs: Music, language, and life. *The journal of the imagination in language learning and teaching*,
2. Retrieved April 20, 2007, from
<http://www.njcu.edu/cill/vol2/diamond.html>
6. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
7. Goldman, J.-J. (1996). Si tu m’emmenes. On *Singulier 81-89* [CD]. 8nny Music Entertainment (France) S.A. (1981-1989)
8. Lipton, G. C. (1994). What is FLES methodology?: An overview. *Hispania*, 77(4), 878-887.
9. Oi, pri lughku [On the Grassy Meadow] (2000). In V.M. Katanskii (Ed.), *Za prazdnichnym stolom* (pp. 22-24). Moskva: Izdatel’stvo Vladimira Katanskogo. [Ой, при лужку (2000). В.М. Катанский (Сост.), За праздничным столом (стр. 22-24). Москва: Издательство Владимира Катанского.]
10. Oller, J., Jr. (1983). Some working ideas for language teaching. In J. Oller, Jr., & P. A. Richard-Amato (Eds.), *Methods that work* (pp. 3-19). Rowley, MA: Newbury House.

11. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
12. Pedersen, M. (1993). *Folklore in ESL/EFL curriculum materials*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Atlanta, GA: April 13-17.
13. Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2005). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
14. Smith, N. (2003). *Let's sing and learn in Spanish*. New York, NY: McGraw Hill.

Проблемы довузовского и послевузовского образования педагогов дошкольного образования

УДК 373

МОДЕЛЬ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н. Ю. Майданкина

Российская Федерация, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова

THE MODEL OF PRESCHOOL TEACHER POTENTIAL ACTUALIZATION IN THE AREA OF CONTINUING EDUCATION

N. U. Maidankina

**Russian Federation, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University
In honor of I. N. Ulyanov**

Ключевые слова: актуализация, потенциал педагога дошкольной организации формальное, неформальное и информальное образование.

Key words: actualization, preschool teacher potential, formal, non-formal and informal education.

Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (ЕС) отмечает значение непрерывного образования как «образование шириной в жизнь» (*lifewidelearning*) для развития современного общества, фокусирующего в себе ресурсы формального, неформального и информального образования [7].

В нашей стране научно-методические подходы в области развития непрерывного образования и повышения профессионального мастерства педагогов исследовались в трудах С. Г. Вершловского [2], Б. С. Гершунского [3], Л. М. Захаровой [4], С. И. Змеева [5], М. А. Ковардаковой [6], Д. С. Полякова [9] и др.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы (распоряжение правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р) в качестве приоритетных направлений деятельности выдвигает задачу модернизации системы непрерывного образования и внедрение перспективных образовательных технологий дополнительного профессионального образования и неформального образования взрослых, обеспечивающих высокую мобильность и поступательное развитие общества [1].

Становится очевидным, что разработка и внедрение перспективных образовательных технологий в области дополнительного профессионального образования и неформального образования взрослых взаимосвязаны с решением проблемы актуализации потенциала, как совокупности разнообразных личностных проявлений с целью повышения готовности педагога к выполнению новых трудовых функций в соответствии с целевыми ориентирами современного этапа развития образования.

В рамках достижения целевых ориентиров в области дошкольного образования и, прежде всего, реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), направленных на обеспечение условий для формирования у детей дошкольного возраста творческого потенциала проблема развития у воспитателя ценностных личностных проявлений и их собственного потенциала становится весьма актуальной.

Цель нашего исследования заключается в поиске, разработке и аprobации моделей и эффективных технологий актуализации потенциала педагога дошкольной образовательной организации (ДОО) в пространстве повышения квалификации, содействующих реализации современных целевых ориентиров в области дошкольного образования.

Что же может составить основу данной конструкции? Считаем, что основу конструкции модели актуализации потенциала педагога ДОО в пространстве повышения квалификации составляют опора на использование открытых образовательных ресурсов, приверженность отечественным гуманистическим педагогическим ценностям, внедрение мета-подхода, содействующие целостности и комплексности в решении исследуемой проблемы. Особенность модели заключается в фокусировании ресурсов формального, неформального и информального образования в пространстве повышения квалификации с целью актуализации личностных проявлений педагога ДОО. Выделим её некоторые компоненты:

- фокусирование ресурсов формального образования.

К ресурсам формального образования мы относим традиционную форму образования - курсы повышения квалификации (КПК). Специфика КПК в современных условиях заключается в разработке, предложении и методическом сопровождении актуальных для современного этапа развития системы дошкольного образования проблем, и помочь педагогическому работнику в выборе индивидуальной образовательной траектории по актуальной проблематике. Своевременное предложение педагогам краткосрочных модульных программ по актуальным проблемам управления и организации образовательной деятельности в современной ДОО расширяет возможность самостоятельного выбора содержательных направлений, вариативных форм обучения (лекции, практические, выездные практические занятия, стажировки в ДОО, апробирующие и внедряющие современные практики дошкольного образования).

В качестве примера приводим учебно-тематический план семинара-стажировки по развитию вариативных форм дошкольного образования и внедрению дополнительных образовательных услуг в ДОО по теме «Организационные и методические условия реализации дополнительных образовательных услуг в ДОО» (объем программы 16 ч.).

№ п/п	Наименование разделов и тем	Учебные занятия						В том числе объем учебной работы с применением интерактивных форм	
		Всего		Лекции, час	Лабораторные занятия, час	Практическ. занятия, час	Самостоят. Работа, час		
		Трудоемк.	Зач. ед.						
Часы									
2	Тема 1. Развитие рынка дополнительных образовательных услуг в области дошкольного образования		2	2					
	Тема 2. Состояние и перспективы реализации дополнительных образовательных услуг в системе дошкольного образования региона		2	2					
3	Тема 3. Методические аспекты разработки дополнительных образовательных программ		6	4	2				
4	Тема 4. Организационные условия реализации дополнитель-		2	2		2		+	

Форма итоговой аттестации

	ных образовательных услуг в ДОО							
5	Тема 5. Технология разработки дополнительных образовательных программ с учетом социальной ситуации развития ребенка		4			4		+
	Итого	1	16	10		6		

Вторым компонентом модели актуализации потенциала педагога ДОО является

- фокусирование ресурсов неформального образования.

Одной из эффективных форм неформального образования является участие педагогических коллективов ДОО в инновационной деятельности. В Ульяновской области более 15 лет действует программа инновационной деятельности, в которую входят и дошкольные организации. В рамках областной программы развития инновационных процессов (РИП) более 30 ДОО работают над решением актуальных для региональной системы дошкольного образования проблем. Не имея цель в данной статье охарактеризовать содержание инновационной деятельности ДОО в рамках программы РИП отметим, что анализ опыта участия педагогических коллективов ДОО в рамках инновационной деятельности, как формы неформального образования, свидетельствует об успешном освоении педагогом образовательными технологиями и практиками, служит стимулом для накопления индивидуального профессионального роста, что в целом оказывает существенное влияние на актуализацию личностных и профессиональных проявлений педагога. Важно отметить, что опыт участия в инновационной деятельности формирует у педагогов умения разрабатывать и внедрять образовательные программы и технологии, учитывающие социальную ситуацию развития дошкольников.

Кроме того, в процессе инновационной деятельности, возможно, выделить и такие формы неформального образования, как распространение инновационных материалов на сетевых методических объединениях, подготовка их к публикации, что усиливает мотивацию педагога к развитию собственного потенциала.

Ресурсом в актуализации потенциала педагога является возможность использования технологии мастер-классов в процессе инновационной деятельности. Положительные результаты инновационной деятельности позволяют педагогическому коллективу осуществлять работу в формате стажировочных площадок. В целом, участие педагогических коллективов в инновационной деятельности является действительной формой неформального образования, способствующей актуализации потенциала педагога ДОО.

Третиим компонентом модели актуализации потенциала педагога ДОО является

- фокусирование ресурсов информального образования.

Данные исследований показывают, что в настоящее время в профессиональном развитии педагога прослеживается тенденция к возрастанию роли информальных ресурсов образования. К ресурсам информального образования относим участие педагога в работе творческих объединений, участие и организация совместных с родителями воспитанников акций и проектов по проблемам воспитания детей дошкольного возраста. Отмечаем, что в процессе использования информальных форм образования создаются благоприятные условия для актуализации не только профессионального, но и личностного, культурного потенциала педагога.

Возможно, констатировать, что предложенная конструкция модели актуализации потенциала педагога ДОО апробируется в рамках региональной системы дошкольного образования и имеет позитивные результаты.

Литература:

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bdaexpert.com>
2. Вершловский, С. Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию [Текст] /С. Г. Вершловский // Андрагогика постдипломного педагогического образова-

ния: научно-методическое пособие [под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской]. – СПб.: СПбАП-ПО, 2007. – С. 6–33.

3. Гершунский, Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования [Текст] / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – 1987. – №7.

4. Захарова, Л. М. Воспитание детей дошкольного возраста на региональных ценностях [Текст] / Л. М. Захарова, Т. А. Котлякова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С.127-131.

5. Змеев, С. И. Технологии обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М., 2002.

6. Ковардакова, М. А. Внутрифирменное обучение педагогов дошкольных учреждений [Текст]: Учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации / М. А. Ковардакова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2007. – 96 с.

7. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.

8. Поляков, С.Д. Цели современного воспитания. Личностно-ориентированное коллективное дело [Текст] / С. Д. Поляков, В. Р. Ясницкая, Э. С. Зимин. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. – 28 с.

УДК 377.5

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА НА РЫНКЕ ТРУДА**
Свиридова Г.Ф.

Россия, Воронеж, Воронежский экономико-правовой институт

EDUCATION SPECIALIST IN COMPETITIVENESS ON THE LABOUR MARKET

Sviridova G.F.

Russia, Voronezh, Voronezh Economics and Law Institute

Ключевые слова: дополнительное образование, выпускник, рынок труда, конкурентные преимущества выпускника, образование.

Keywords: additional education, the graduate labor market, the competitive advantages of graduate education.

В условиях модернизации экономических, политических и социальных аспектов развития государства концепция дополнительного профессионального образования (ДПО) приобрела особое значение. В рамках постоянно модифицирующейся внешней среды наличие дополнительного профессионального образования является определенным «спасательным кругом» для адаптации к внедрениям новых технологий, инноваций, НИОКР и ноу-хау в профессиональной и индивидуальной жизнедеятельности.

Для государственных и общественных институтов система ДПО также играет значительную роль. Оно становится базисом и ведущей сферой социальной политики при обеспечении эффективных условий личностного и профессионального развития человека (индивида), механизмом выработки культурного и профессионального потенциала, а также условием повышения качества общественного производства.

Как утверждают некоторые ученые, смысл и значение понятия «дополнительное профессиональное образование» заключается в росте и развитии способностей личности, которые соответствуют ее потребностям, темпу, реализуемости, времени, способностям и т.д. [1; 4].

Для студента ВУЗа – как будущего специалиста – важны осознание необходимости развития и желание самосовершенствования и самореализации. Поэтому необходимость дополнительного обучения является не только стимулом к повышению качества собственных знаний, но и максимизация собственной конкурентоспособности на рынке труда. Ведь только система непрерывного образования позволяет эффективно конкурировать на рынке труда, постоянно повышая уровень компетентности и профессионализма. Не секрет, что только профессионалы могут рассчитывать на достойное место в системе трудовых отношений.

Для работающего специалиста, желающего быть конкурентоспособным на рынке труда, профессионалом в области своей деятельности, дополнительное профессиональное образование помогает скорейшей адаптации к изменениям и дополнениям в постоянно трансформирующихся опциях НИОКР.

На современном этапе дополнительное профессиональное образование при определенных успехах в его реализации охватывает некоторые проблемы [2; 3]:

- между профессиональным образованием государства, которое не в состоянии из-за некоторых объективных обстоятельств мобильно проявлять реакции на стойкие трансформации требований к подготовке будущих специалистов, и потребителями профессиональных образовательных услуг, т.е. абитуриентами, студентами, слушателями и пр.

- между традиционным формированием сущности профессионального образования и инновационным подходом с учетом требований отраслевого рынка труда и развития личности.

- между потребностями и нуждами определенных социальных групп в дополнительном профессиональном образовании и минимизированном предложением, чаще всего, недостаточным, в виде существования образовательных комплексов и организаций для оказания такого рода образовательных услуг и т.д.

Современный рынок труда требует от кандидатов высокий уровень профессионализма, коммуникабельности и работоспособности (Рисунок 1). Для определения критерии высококвалифицированного специалиста выделим некоторые его качества:

4. Образованность (высшее образование, практические навыки и умения, знания в своей предметной (профессиональной) области, опыт работы и достижения в конкретной сфере деятельности, знания в смежных профессиональных отраслях, стремление к постоянному пополнению собственных знаний);

5. Социализированность (коммуникативные свойства, культура труда и общения, инициативность, готовность к активной профессиональной и социальной деятельности, умение ориентироваться в быстроизменяющемся информационном поле);

6. Индивидуальные качества (готовность к созидательному труду, творческие способности, умение аналитически мыслить, сформированность памяти и мышления, саморазвитие, самовоспитание, стремление к самосовершенствованию).

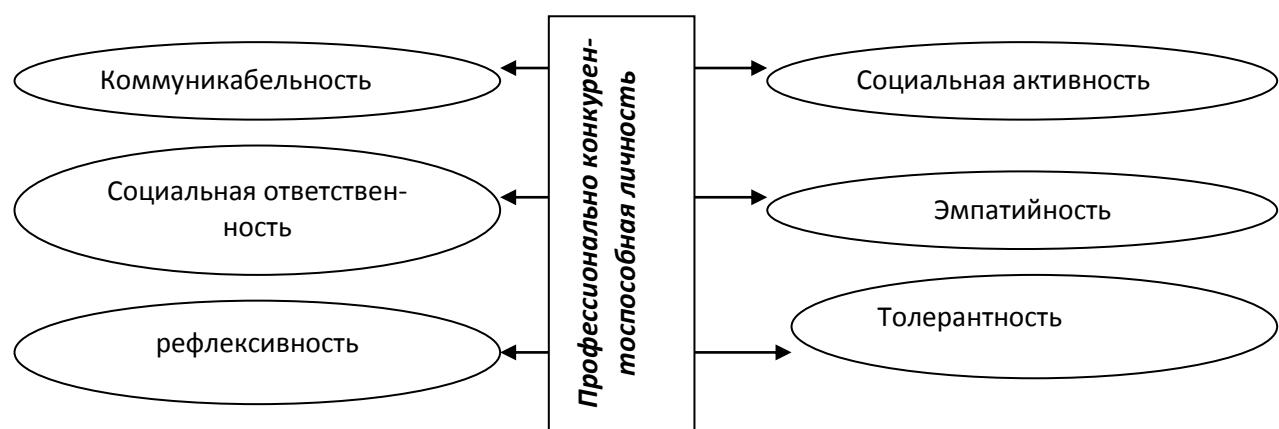


Рисунок 1. Некоторые качества, присущие конкурентоспособному специалисту

В рамках системы дополнительного профессионального образования (ДПО) необходимо опираться на следующие принципы:

- ориентация на традиционные академические образовательные программы;

- единство оргструктуры;

- единообразие требований к качеству предоставляемых образовательных услуг;

- высококвалифицированный и профессиональный профессорско-преподавательский состав с обязательным привлечением работников с опытом практической деятельности в соответствующей сфере деятельности и т.п.

Также необходимо отметить значимость применения инновационных методов обучения в системе дополнительного профессионального образования. Инновационная деятельность в широком

смысле подразумевает ряд взаимосвязанных видов работ, комплекс которых гарантирует возникновение действительных инноваций. Примером служат [5, 6]:

- научно-исследовательская деятельность (результатом является реализация действительных инноваций: разработка нововведений, ноу-хау, различных изобретений и пр.);
- проектная деятельность (разработка на базе научных знаний инновационных проектов);
- образовательная деятельность (направление развития профессиональных навыков и опыта с целью реализации инновационных проектов).

Применение данных методов актуально при реализации подготовки высококвалифицированных специалистов на всех уровнях образования.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование, по нашему мнению, является неотъемлемой частью становления специалиста, как личности, как профессионала, как конкурентоспособного субъекта на рынке труда. При помощи системы ДПО специалист приобретает и дополняет имеющиеся знания, опыт, компетенции, достойно и эффективно наращивая свои профессиональные конкурентные преимущества.

Литература

1. Андрющенко Я.Э. Анализ педагогических технологий, используемых в процессе профессиональной подготовки магистров физико-математических специальностей в открытых образовательных ресурсах // Синергия. 2016. № 3. С. 26-30.
2. Ахмедов А.Э., Смольянинова И.В., Шаталов М.А. Формирование системы подготовки высококвалифицированных кадров в условиях непрерывного образования // Территория науки. 2015. № 5..С. 7-11
3. Михайловская Г.Н, Занин А.Н. Выпускник вуза и проблемы трудоустройства // Территория науки. 2012. № 1. С. 96-99.
4. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Проведение онлайн-лекций (вебинаров) в рамках стратегии инновационного развития образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2016. № 1 (3). С. 1189-1193.
5. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Инновационные методы обучения в системе среднего профессионального образования // Территория науки. 2015. № 3. С. 10-13.
6. Назарова Г.Н. Роль образовательных технологий в формировании системы инновационного обучения // Территория науки. 2015. № 1. С. 33-37.
7. Смольянинова И.В., Ахмедов А.Э., Шаталов М.А. Повышение конкурентоспособности профессионального образования на основе интеграции с бизнес-средой // Антропоцентристические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности Материалы II-ой Международной, научно-практической конференции, в 2-х ч. 2015. С. 201-203.
8. Соколова Н.Ф., Жигульская И.В., Сендюков И.Н. Формирование современного педагогического коллектива для реализации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Синергия. 2016. № 3. С. 13-25
9. Цибизова Т.Ю. О проблемах подготовки высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного профессионального образования // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. № 10. С. 54.
10. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Непрерывное профессиональное образование как фактор конкурентоспособности на рынке труда // Достойный труд - основа стабильного общества сборник статей VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 201-205.

ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Абрамова М.Г.

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского

POSTGRADUATE EDUCATION TEACHER IN CONDITIONS OF PROFESSIONAL MOBILITY

Abramova M.G.

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональная мобильность, модульное обучение

Keywords: additional professional education, occupational mobility, modular training

В последние годы в научно-образовательной среде все более популярным становится термин мобильность, который был введен социологами для обозначения явлений, характеризующих перемещения, передвижения социальных групп и отдельных людей внутри социальной структуры общества. По мере изучения данного явления с позиции разных наук представления о мобильности дифференцировались, и в настоящее время ведутся исследования мобильности разных видов. Неуклонно возрастающий сегодня интерес к мобильности как со стороны представителей науки, так и со стороны организаторов системы профессионального образования вполне закономерен и оправдан. В связи с реализацией Россией Болонских соглашений в данной сфере, особое внимание уделяется академической и профессиональной мобильности.

Реализация возможностей повышения мобильности педагогических работников обусловлена тем, что направленность развития образования в России на модернизацию предполагает решение важнейшей социальной задачи приведения целей, результатов и качества образования в соответствие с современными и перспективными потребностями социального развития. А современное общество нуждается в профессионалах, подготовленных к жизнедеятельности в интенсивно меняющихся условиях. Только такие педагоги смогут успешно самореализоваться и чувствовать себя комфортно в современном обществе, а значит способны обеспечить позитивные стратегии социализации детей в образовательном пространстве. Соответственно подготовка социально, культурно, профессионально мобильных педагогов становится одной из главных целей профессионального образования.

Кроме того академическая и профессиональная мобильность педагога имеют равноположенное значение для формирования его компетентности. На наш взгляд, при сложившейся дефинитивной дифференциации данных терминов нет достаточных оснований для определения их иерархии в процессе профессионализации личности. Мобильность, в широком понимании данного феномена, автоматически и зачастую подсознательно развивает в человеке определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к поликультурной коммуникации; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать среду профессиональной деятельности в кросскультурном аспекте.

В «Болонской Декларации о европейском пространстве для высшего образования» существует требование максимальной активизации академической и научной мобильности [2, с. 23-29], при этом акцент смещен на интернационализацию образования, то есть обеспечение возможности работникам обучаться и стажироваться за рубежом.

Вслед за И.Ю. Тархановой [5] мы рассматриваем понятие «академическая мобильность» несколько шире, исходя из того, что внутригосударственное образовательное пространство также предоставляет широкие возможности освоения иных социокультурных сред и профессиональных концепций и, следовательно, вполне может вписываться в рубрику академической мобильности педагогических работников.

Что касается мобильности профессиональной, то данное понятие, на наш взгляд, неотделимо от понятия мобильности академической, и представляется во многом как её результивный компонент. Так в диссертации Л.А. Амировой профессиональная мобильность трактуется как многоуровневый феномен, который последовательно развивается и проявляет себя в виде допрофессиональной мобильности (в которой, на наш взгляд центральное место занимает

мобильность академическая), общепрофессиональной мобильности, профессиональной мобильности в конкретной области деятельности [1, с. 12]. Мы согласны с позицией данного автора, что профессионально мобильный специалист способен самостоятельно найти пути самореализации и самосовершенствования, благополучно миновать периоды профессиональных кризисов, не поддаться маргинализации сознания.

Одним из направлений развития современной науки выступает изучение возможностей компетентностного подхода к определению требований к выпускнику профессионального образовательного учреждения. Компетентностный подход позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций. Опираясь на компетентностный подход, мы можем подставить целостную картину становления профессиональной мобильности психолога, через развитие определенных компетенций.

Социально-коммуникативные компетенции, обеспечивающие готовность взрослого человека к социализации в современном демократическом обществе, к работе с новыми информационными технологиями, к осуществлению своей профессиональной деятельности в неоднородных группах людей, адаптация применяемых методик и технологий к новым социальным ситуациям и профессиональным проблемам. Образовательные компетенции обеспечивают готовность взрослого обучающегося к научному, системному познанию мира, к овладению навыками самостоятельного освоения знаний и повышения своей квалификации, поддержанию профессионально-творческого потенциала в условиях становления интегративной методологии психологической науки, к самосовершенствованию и самообразованию. Общенаучные компетенции, обеспечивают высокий уровень базовых общих знаний и общих знаний по профилю специальности, способность адаптироваться к изменениям содержания профессиональной деятельности. Ценностно-смысловые и общекультурные компетенции, обеспечивают успешность ценностно-смысловой ориентации индивида в мире, готовность и стремление познать и совершенствовать самого себя, готовность к общественно одобряемой продуктивной деятельности и способствуют осознанию необходимости непрерывного самообразования, постоянной мотивации к обучению на протяжении всей жизни, овладение высоким уровнем профессионально-психологической культуры. Данные компетенции и являются основной составляющей профессиональной мобильности взрослого человека.

В организационном аспекте проблема мобильности профессионала рассматривается через призму создания условий для реализации данной возможности. В качестве внутренних (личностных) условий можно говорить о сформированности ценностной сферы, личностных свойств, адекватности реакции на жизненные ситуации, наличии навыков целеполагания и самоорганизации, умения строить и реализовывать жизненные планы, в качестве одного из внешних условий мы выдвигаем наличие возможностей включения в систему дополнительного профессионального образования.

Участники Педагогической Ассамблеи, прошедшей 21-22 января 2010 года в Санкт-Петербурге на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, единодушно признали, что обновление качества профессиональной деятельности является важнейшим фактором модернизации и дальнейшего инновационного развития страны и требует решения новых значимых задач. Среди первоочередных задач была названа и задача развития уровневой системы профессионального образования, которая включает повышение квалификации и переподготовку взрослых, получение профессионального образования дополнительного к высшему.

Действительно, структура современного профессионального образования должна обеспечивать для каждого гражданина нашей страны возможность получить базовую профессиональную подготовку на востребованном уровне и вместе с тем, посредством дополнительного профессионального образования предложить постоянно обновляемый набор модульных программ повышения профессионализма для эффективной адаптации к запросам рынка.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – это дополнительное образование, направленное на непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку лиц, имеющих профессиональное образование, в соответствии с дополнительными профессиональными образовательными программами, квалификационными требованиями к профессиям и должностям и способствующее развитию деловых и творческих способностей этих лиц, повышению их культурного уровня [3, с. 17].

Сегодня на федеральном уровне определено место ДПО в общей системе профессионального образования: дополнительное образование - это тип образования, обеспечивающий реализацию дополнительных образовательных программ за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства и для формирования единого образовательного пространства.

На наш взгляд, можно выделить три перспективных направления развития и модернизации системы ДПО в современных условиях:

- профессиональная «доводка» бакалавров до уровня требований работодателей;
- расширение профессиональных возможностей магистров;
- профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов уже получивших высшее или среднее профессиональное образование;
- развитие академической и профессиональной мобильности как студентов, так и преподавателей вузов.

Вместе с тем, следует отметить некоторое отставание темпов развития Российской системы дополнительного профессионального образования от мировых. При этом следует учитывать специфику демографической ситуации в стране - количество абитуриентов, а соответственно и студентов, с каждым годом снижается, при этом число профессионалов, ориентированных на повышение квалификации и переподготовку, растет.

Анализ нормативно-правовых основ системы ДПО в России, позволил констатировать наличие двух видов программ дополнительного профессионального образования:

1. Профессиональная переподготовка (новый вид профессиональной деятельности) - рассчитана на специалистов, как с высшим, так и со средним профессиональным образованием, в результате выдается диплом о профессиональной переподготовке, дающий право на ведение профессиональной деятельности в освоенной сфере.

2. Повышение квалификации специалистов со средним и высшим профессиональным образованием - краткосрочное (от 16 часов) обучение, в результате выдается удостоверение о повышении квалификации по соответствующей программе.

Такая структура продуктов системы дополнительного профессионального образования позволяет, на наш взгляд, четко обозначить и решить главные проблемы повышения профессиональной мобильности педагогов, сформулировать принципы организации современного образовательного процесса и научно обосновать новое содержание образовательных программ и технологий, а также обосновать управление образовательным процессом. Вместе с тем, возникают объективные проблемы в организации дополнительного профессионального образования, обусловленные, прежде всего, необходимостью удовлетворения насущных образовательных потребностей педагогов-практиков, которые связаны с решением конкретных практических задач. Поэтому в целях создания условий для расширения возможностей академической и профессиональной мобильности слушателей, нам представляется актуальным нормативное закрепление накопительно-модульной системы повышения квалификации. Главной целью такого типа обучения должно стать создание гибкой системы, быстро реагирующей на потребности сферы компетентностно-ориентированного рынка труда, актуализирующей не столько процесс, сколько результат повышения квалификации.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем обучения, по мнению О.А. Коряковцевой, состоят в следующем:

1. Содержание обучения представляется в учебно-методических комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Цель формулируется для обоих субъектов процесса обучения содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме того, слушатель получает от преподавателя-тьютора советы в письменной форме, как рационально действовать.

2. Изменяется форма общения преподавателя со слушателем. Реализуется процесс позиционного взаимодействия не только образовательных субъектов, но и профессионалов.

3. Слушатель максимум времени работает самостоятельно на основе рекомендаций тьютора, что позволяет рационально планировать своё время, совершенствует навыки самоменеджмента: цепеполагание, самопланирование, самоорганизацию и самоконтроль.

4. Создаются условия для научно-методического сопровождения слушателя в ходе реализации его индивидуального образовательного маршрута [4].

Использование модульных образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования даёт слушателю возможность конструировать индивидуальный образовательный маршрут и корректировать программу повышения квалификации с учетом своих интересов и уровня профессионализма - он может выбрать содержание, сроки и режим обучения. Технологичность обеспечивается за счет содержания (наполнения) вариативных модулей, использования интерактивных методов работы со слушателями и возможности построения образовательного маршрута путем комбинации модульных курсов. Помимо прочего, в накопительной системе есть возможность учёта некоторых форм самообразования как компонентов повышения квалификации, это, прежде всего, доклады и вы-

ступления на научно-методических и практических семинарах, конференциях, педагогических чтениях, участие в мастер-классах, «круглых столах» и других формах обмена опытом.

Таким образом, дополнительное профессиональное образование сегодня является одним из наиболее перспективных средств реализации принципов академической и профессиональной мобильности личности и создаёт условия для ценностно-смысловой ориентации взрослого человека на «обучение в течение всей жизни».

Литература

1. Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст]: автореферат дис. ... д. п. н. 13.00.08. / Л.А. Амирова. – Уфа, 2009. – 29 с.
2. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет. – 2004. – 416 с.
3. Мосичева, И.А. Высшая школа дополнительное профессиональное образование: проблемы решения [Текст] / И.А. Мосичева, В.П. Шестак, В.Н. Гуров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 323 с.
4. Коряковцева, О.А. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2011 – Т. 2. – № 1 – С. 214-217.
5. Тарханова, И.Ю. Академическая мобильность современного педагога как фактор формирования его профессиональной-рефлексивной позиции [Текст] / И.Ю. Тарханова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012 – Т. 18. – № 1-2. – С. 121-123.

УДК 377.018.48

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММЕ «ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Tarabarina T. I.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д Ушинского

ORGANIZATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAM "PEDAGOGY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATION"

Tarabarina T. I.

Russian Federation, Yaroslavl, The Yaroslavl state pedagogical university named after K. D Ushinsky

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, профессиональная переподготовка, формы обучения.

Key words: continuing professional education, continuing education, professional training, forms of training.

Категория «дополнительное образование» в Международных нормативных актах ЮНЕСКО «Международная стандартная классификация образования» определяется как «образование, позволяющее одному человеку завершить обучение на определенном уровне формального образования, другому - повысить квалификацию, третьему - освежить и обновить знания по определенному направлению, четвертому - приобрести знания и навыки по новому направлению подготовки». В последнем случае речь идет о профессиональной переподготовке в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). ДПО – одно из наиболее перспективных направлений развития образовательной деятельности, позволяющее реализовать принцип «Образование через всю жизнь».

По мнению отечественных и зарубежных исследователей, (Ж. Делор, Н. Д. Никандров, А. И. Субетто и др.) постепенно формируется общество, главными приоритетами которого становятся информация, знания, непрерывное образование, одним из уровней которого становится дополнительное образование [8]. Дополнительному профессиональному образованию принадлежит важная роль в

развитии современного российского общества. Особенностью сферы ДПО является участие в ней специфической категории взрослых обучающихся, имеющих базовое профессиональное образование и опыт профессиональной деятельности [5]. Основными задачами данной системы являются получение новых профессиональных знаний слушателями и подготовка их к выполнению новых трудовых функций.

Теоретические подходы к проблеме образования взрослых в системе ДПО заложены в концепции непрерывного образования, междисциплинарный характер которой представлен в исследования Л. И. Анциферовой, И. В. Бестужева-Лады, Б. С. Гершунского, Л. Н. Когана, Ю. Н. Кулюткина, А. М. Матюшкина, В. Г. Онушкина, В. С. Леднева [1].

Среди множества путей формирования личностных и профессиональных качеств человека именно система повышения квалификации и профессиональной переподготовки позволяет на протяжении жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности.

В России проблемами переподготовки кадров занимаются такие ученые как С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, Т. В. Корнилова, К. Г. Кязимов, Н. Д. Никандров, Э. М. Никитин, А. М. Панов, Л. Ф. Савинова, Л. В. Топчий, Е. И. Холостова и др. Термин «профессиональная переподготовка» они трактуют по-разному.

Так, Л.Ф. Савинова предлагает рассматривать переподготовку кадров как «владение новой специальностью (специализацией) в рамках имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) на основе уже имеющейся профессии (специальности); овладение новой профессией (специальностью) без учета предшествующего образования (подготовки). В первом случае решается задача расширения профиля, во втором - перепрофилирования, и, наконец, в третьем - «отстранение» от имеющегося профессионального опыта, что выводит образование на решение задач социально-экономического уровня, а именно, на овладение кадрами (не только педагогическими, но и другим взрослым населением) профессиями рыночной инфраструктуры» [7].

Толкование термина «профессиональная переподготовка»дается в работах Э. М. Никитина, вкладывающего следующий смысл в это понятие: «Переподготовка — получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных программ» [6].

На наш взгляд, наиболее лаконичным является определение, данное К. Г. Кязимовым. Автор считает, что «профессиональная переподготовка» - это «получение гражданами по соответствующим образовательным программам дополнительных знаний и умений, необходимых для нового вида профессиональной деятельности и присвоения им соответствующей квалификации» [4]. В данной статье речь пойдет о программе переподготовки «Педагогика и методика дошкольного образования», осуществляющейся на факультете дополнительного профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации. Цель программы: переподготовка специалистов для получения права на ведение нового вида профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования (воспитание и обучение детей дошкольного возраста в образовательных организациях и в домашних условиях). Профессиональная переподготовка слушателей проводится по учебным планам и программам, рассчитанным на 600 часов.

Основные задачи программы переподготовки:

1. подготовка квалифицированных педагогов, способных на практике осуществлять процесс обучения и воспитания детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО;
2. формирование компетенций в области решения задач обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста;
3. обучение основным методам образовательной работы с детьми дошкольного возраста и создания психолого-педагогических условий для их развития;
4. овладение способами организации игровой и продуктивных видов деятельности, общения и взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, взаимодействия с родителями воспитанников, организации образовательной среды.

К освоению программы профессиональной переподготовки допускаются лица имеющие среднее профессиональное или высшее образование, а также получающие среднее профессиональное или высшее образование.

Программа профессиональной переподготовки предусматривает корреляцию традиционных и внедрение инновационных форм и методов преподавания. В процессе обучения используются следующие виды занятий: лекции, семинары, круглые столы, деловые игры, анализ проблемных ситуаций, ре-

шение педагогических задач, практические и выездные занятия, индивидуальное консультирование, а также самостоятельная работа слушателей. При этом педагог не довлеет над группой как непререкаемый авторитет (это черта традиционной модели образования), и не находится в стороне от него (что в известной степени характерно для метода проектов). Руководствуясь принципом фасилитации, педагог становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования. Известно, что в основе принципа фасилитации лежат три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия [3, 9]. Таким образом, усилия преподавателя направлены на создание образовательной среды, мотивацию слушателей и совместное с ними достижение образовательной цели.

С целью закрепления, расширения, углубления и систематизации знаний, полученных слушателями в ходе аудиторных занятий, проводится стажерская практика. По окончании обучения слушатели получают специально подготовленную информацию в виде кейс-пакета.

Данная форма обучения разработана в Министерстве РФ в качестве удобного, доступного по цене и ускоренного способа получить вторую профессию, что является большим преимуществом перед вторым высшим образованием, которое длится несколько лет, значительно выше по стоимости и насыщено общими предметами.

Следует отметить, что новый закон «Об образовании» в Российской Федерации позволяет осуществлять образовательную деятельность по профессиональной переподготовке в дистанционном формате. Дистанционное обучение открывает новые возможности дополнительного профессионального образования. Это специфическая форма предоставления знаний с непосредственным контактом обучающегося с преподавателем — тьютором. Главный инструмент обучения и воспитания в такой образовательной системе и базовая функциональная обязанность педагога-тьютора – создание индивидуальной образовательной программы. Эта программа постоянно уточняется и корректируется, изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений обучающегося на пути освоения знаний. Стержневое понятие такой педагогики – уникальность человеческой личности, ее предназначения (в том числе и профессионального) и связанное с этим понятием индивидуализация образования.

В процессе обучения новейшие электронные образовательные платформы позволяют слушателям:

- получать качественное образование «без отрыва от работы и семьи»;
- заниматься в удобное для себя время, в удобном месте;
- применять полученные знания сразу же в работе;
- получать консультации преподавателей и обсуждать все вопросы на форуме с коллегами.

Персонифицированный подход в системе ДПО является ответом на объективные требования времени, связанные с развитием современного рынка профессионально-образовательных услуг, динамичными изменениями социальной инфраструктуры российского общества, повышением конкуренции на рынке труда. В основе подхода лежит понимание индивидуально-личностного начала в человеке и утверждение уникальности каждого обучающегося, ценности его жизненного опыта [2, 10].

По окончании обучения и успешного прохождения аттестационных испытаний, слушателям выдается диплом установленного образца, и они получают право на ведение нового вида профессиональной деятельности. С 2014 по 2016 годы дополнительное профессиональное образование получили более 250 человек. Свойство диплома о профессиональной переподготовке таково, что дополнительная специальность становится равноправной со специальностью по базовому образованию (определенено законодательно) и дает право заниматься соответствующим видом деятельности.

Литература

1. Агафонова, И. Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / И. Д. Агафонова. – Екатеринбург, 2009. – 30с.
2. Галкина, Т. Э. Персонифицированный подход к дополнительному профессиональному образованию [Текст]. / Т. Э. Галкина // Вестник Университета (Государственного университета управления). – 2011. – № 8. – С. 29-33.
3. Димухаметов, Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: дис. ... д. п. н./ Р. С. Димухаметов. – Магнитогорск, 2006. – 480 с.
4. Кязимов, К. Г. Взаимодействие учреждений профессионального образования с рынком труда [Текст]. / К. Г. Кязимов. – М, 2005. – 45 с.

5. Морозов, А. В. Актуальные проблемы профессиональной переподготовки современных специалистов [Текст]. / А. В. Морозов // Молодой ученый. – 2012. – №5. – С. 471-473.
6. Никитин, Э. М. Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования [Текст]. / Э. М. Никитин. – М.: МОРФ, РИПК-РО, 1994. - 47с.
7. Савинова, Л. Ф. Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога [Текст]: дис. ... д. п. н. / Л. Ф. Савинова. – Волгоград, 2003. – 381 с.
8. Симонова, А. Г. Индивидуализация профессиональной переподготовки специалистов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / А. Г. Симонова. – Москва, 2006. – 175 с.
9. Тарабарина, Т. И. Фасилитационная позиция педагога как условие эффективного обучения слушателей в системе ДПО [Текст]. / Т. И. Тарабарина // Материалы третьей Всероссийской научно-практической интернет - конференции «Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. – Ярославль, 2011. – 231 с. С. 158-161.
10. Тарханова, И. Ю., Бугайчук, Т. В., Коряковцева, О. А., Куликов, А. Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст]. / И. Ю. Тарханова, Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – №1. – С.131-135.

УДК 378.046.4

НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ИНСТРУКТОРОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Щербак А. П., Иерусалимцева О. В., Чешуина Е. И.

Российская Федерация, Ярославль, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования»

DIRECTIONS TRAINING INSTRUCTORS IN PHYSICAL CULTURE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Scherbak A. P., Ierusalimtseva O. V., Cheshuina E. I.

Russian Federation, Yaroslavl, Institute for the Development of Education

Ключевые слова: инструктор по физической культуре, курсы повышения квалификации, дистанционное обучение, региональный проект, педагогический конкурс, опубликование опыта работы.

Key words: physical culture instructor, training courses, distance learning, regional project, pedagogical competition, publication of work experience.

В настоящее время послевузовское повышение квалификации инструкторов по физической культуре в ГАУ ДПО ЯО «Институте развития образования» осуществляется по следующим направлениям:

- 1) прохождение курсов повышения квалификации, как в очной форме с отрывом от работы, так и дистанционно без отрыва от работы,
- 2) участие в региональных образовательных проектах,
- 3) участие в профессиональных педагогических конкурсах,
- 4) опубликование своего опыта работы на региональном и федеральном уровне.

Первое направление – прохождение курсов повышения квалификации – является традиционным для системы дополнительного образования. Однако именно для инструкторов по физической культуре достаточно длительный период не проводилось специальных курсов.

В 2014 г. было проведено тестирование 167 инструкторов по физической культуре Ярославской и Ленинградской областей по окончании курсов повышения квалификации «Технология физического воспитания детей дошкольного возраста в контексте ФГОС ДО» (в объеме 72 час). Тест состоял из трех разделов, в каждом по десять вопросов с пятью вариантами ответов. Таким образом, каждый из педагогов ответил на 30 вопросов. В результате было обработано 5010 ответов.

На вопросы первого раздела, связанных со знанием теории физического воспитания детей, было допущено 10,1% неправильных ответов.

На вопросы второго раздела, связанных со знанием методики физического воспитания детей, было допущено 15,6% неправильных ответов.

На вопросы третьего раздела, связанных со знанием технологий физического воспитания детей, было допущено 16,5% неправильных ответов.

Средний показатель всех правильных ответов составил 85,9%. Много это или мало? С одной стороны, цифра большая. С другой стороны, тестирование прошло сразу по окончанию курсов по пройденному материалу.

Кроме теста инструктора по физической культуре отвечали на шесть вопросов анкеты. В результате:

- все полностью согласились с необходимостью использования в своей работе материалов, представленных на курсах;
- все полностью согласились с доступностью рассмотренных теоретических вопросов;
- только 75% посчитали достаточным представленный практический материал, хотя специально к курсам были напечатаны четыре сборника содержания различных форм физического воспитания по каждой возрастной группе (при уточнении, чего не хватило слушателям, выяснилось, что они по традиции хотели бы увидеть занятие в детском саду с детьми);
- все полностью указали, что будут использовать представленный материал в своей работе;
- 92,7% поставили общую оценку за курсы повышения квалификации «отлично», остальные 7,3% – «хорошо».

К тому же, на вопрос «Что особенно заинтересовало?» слушатели курсов давали следующие наиболее часто встречающиеся ответы:

- весь прослушанный материал – 32,3%
- ФГОС ДО – 20,1%,
- технология физического воспитания – 18,8%,
- теоретический материал – 9,4%,
- другие ответы – 10,3%,
- не дали ответа – 9,1.

В итоге, очные курсы именно для инструкторов по физической культуре стали регулярными, практически все заинтересованные педагоги Ярославской и Ленинградской областей их прошли за последние три года.

Система дополнительного образования в ГАУ ДПО ЯО «Институте развития образования» предполагает и дистанционное обучение. Курсы с использованием такой технологии состоят из трех блоков:

- содержание курса (сведения о курсе, сроки проведения и инструкции, лекции, презентации, т.д.);
- контроль (контрольно-тестовые задания, практические работы, итоговые продукты);
- организационный (консультации, текущие объявления, обсуждения и вопросы, возникающие в процессе обучения в «форуме» или по электронной почте, рефлексия после изучения каждой темы и в конце курса).

Авторы-разработчики дистанционных курсов формируют соответствующие учебные материалы, администраторы курса регистрирует обучающихся в системе дистанционного обучения и присваивает каждому логин и пароль, а также сопровождает учебный процесс.

В настоящее время осуществляется дистанционное обучение по программам:

- повышения квалификации «ФГОС: здоровьесберегающие и здоровьесформирующие образовательные технологии в образовательном учреждении» (в объеме 72 час),
- повышения квалификации «Формирование культуры здоровья как основа для реализации требований ФГОС» (в объеме 72 час),
- повышения квалификации «Клуб для родителей детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования» (в объеме 36 час),
- профессиональной переподготовки «Физическая культура» (в объеме 700 час).

Проведенный в 2016 г. опрос 373 обучающихся на данных курсах позволил определить следующие преимущества дистанционного обучения:

постоянный online контакт с преподавателем, следовательно, возможность обсуждения вопросов, возникающих в процессе обучения, а также предоставление методической поддержки обучающимся;

возможность обучающимися обмениваться мнениями и информацией на «форуме» курсов; гибкий график учебного процесса;

распределение образовательного процесса, т.е. обучение по месту жительства или работы; передача теоретических и практических материалов обучающимся в виде лекций, электронных учебно-методических пособий, видео-лекций, презентаций, мастер-классов;

контроль над качеством знаний в ходе выполнения контрольно-тестовых, творческих и практических работ по мере освоения материала;

продвижение дистанционного обучения, как доступный и интересный способ повышения квалификации.

Еще одной востребованной формой дополнительного образования стали курсы переподготовки по актуальной теме «Адаптивная физическая культура (для лиц с ограниченными возможностями здоровья)» (в объеме 510 час).

Вторым направлением повышения квалификации инструкторов по физической культуре дошкольных образовательных организаций является их участие в региональных образовательных проектах. Например, более тридцати детских садов участвуют в региональном проекте Ярославской области «Разработка и внедрение организационно-педагогической модели культурно-досуговой деятельности детей на основе массовых видов спорта» (2016-2018 гг.).

В ходе реализации проекта педагоги получают возможность:

- методического сопровождения и диссеминации педагогического опыта;
- участвовать в социально-значимых мероприятиях, таких как «Вахта памяти» (формирование гражданско-патриотических компетенций средствами физкультуры и спорта, приобщение к истории родного края), «Лицом к церкви» (формирование духовно-нравственных компетенций), «Знай наших» (знакомство с биографиями великих спортсменов родного края и страны);

- реального взаимодействия с родителями детей для популяризации здорового образа жизни, формирования семейного интереса к занятиям физической культурой и спортом, формирования позитивной болельщицкой среды (спортивные семейные праздники, День защитника Отечества, Новогодняя футбольная елка);

- выявлять физические способности детей, предрасположенность к виду спорта в ходе мониторинга спортивных достижений.

Третим направлением повышения квалификации является участие в профессиональных педагогических конкурсах. Основным конкурсом дошкольного образования, конечно, является «Воспитатель года». Отрадно, что инструктора по физической культуре регулярно и успешно в нем участвуют. Тем не менее, большой интерес вызвал у них и региональный конкурс «Лучший педагог по физической культуре», который проводился в 2016 г. по инициативе ГАУ ДПО ЯО «Института развития образования».

Целями проведения Конкурса являлось изучение, обобщение и распространение лучшего опыта педагогов по физической культуре Ярославской области. Конкурс проводился в два тура:

- первый – заочная оценка видеозаписи занятия по физической культуре с приложенным конспектом.

- второй – очная публичная презентация авторского опыта физического воспитания детей дошкольного возраста.

На такие испытания согласилось 45 инструкторов по физической культуре. Они соревновались по номинациям «Иновационный опыт физического воспитания детей в дошкольной образовательной организации» и «Иновационный опыт физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации». В результате были подготовлены два CD-диска с видеозаписями занятий победителей и призеров конкурса для распространения на региональном уровне, что можно отнести к четвертому направлению повышения квалификации педагогов – опубликование их опыта работы.

Безусловно, можно гордиться тем, что за 2013-2016 гг. в журнале федерального уровня «Инструктор по физкультуре» (издательство «Сфера», Москва) было опубликовано 24 (!) статьи, посвященные средствам [7, 8], технологиям [2, 4, 9, 10] и формам [1, 3, 5, 6] работы педагога для успешного физического развития ребенка в дошкольной образовательной организации.

В заключении отметим, что реализация всех направлений повышения квалификации, надо полагать, позволит инструкторам по физической культуре соответствовать современному профессиональному стандарту педагога дошкольного образования.

Литература

1. Арсеньева, Л. Ю. Физкультурные занятия для детей с речевидительными нарушениями [Текст] / Л. Ю. Арсеньева, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2013. – № 4. – С. 24-35.

2. Брызгалова, Н. Н. Активизация внимания старших дошкольников на занятиях по физкультуре [Текст] / Н. Н. Брызгалова, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2013. – № 7. – С. 21-26.
3. Иванова, Д. Н. Планирование секционных занятий легкой атлетикой со старшими дошкольниками [Текст] / Д. Н. Иванова, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2013. – № 4. – С. 58-74.
4. Кракосевич, Я. С. Круговой метод в физическом воспитании детей [Текст] / Я. С. Кракосевич, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2014. – № 1. – С. 15-18.
5. Пологлазкова, И. В. Организация секции «Школа мяча» на базе ДОУ [Текст] / И. В. Пологлазкова, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2013. – № 3. – С. 100-117.
6. Самсонова, О. В. Дополнительные занятия физическими упражнениями с моторно одаренными детьми [Текст] / О. В. Самсонова, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2016. – № 3. – С. 113-122.
7. Скотникова, Т. А. Лыжня для дошкольников [Текст] / Т. А. Скотникова, А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2014. – № 1. – С. 6-15.
8. Щербак, А. П. Планирование содержания занятий физкультурой в ДОО [Текст] / А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2016. – № 1. – С. 6-28. – № 2. – С. 6-32. – № 3. – С. 12-24.
9. Щербак, А. П. Технология физкультурного образования дошкольников «Маленький дом большого здоровья» [Текст] / А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2013. – № 3. – С. 80-92.
10. Щербак, А. П. Формирование саморегуляции ребенка в ходе физкультурных занятий «Знай свое тело!» [Текст] / А. П. Щербак // Инструктор по физкультуре. – 2015. – № 4. – С. 6-18.

УДК 377.018.48

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Krasilnikova E. B.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны

TEACHING VOCABULARY AS A CONDITION FOR MIROVANIYA LINGUO-PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Krasilnikova E. V.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl higher military school of air defence

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, профессиональная иноязычная коммуникация, лингво-профессиональная компетенция, профессионально-ориентированные речевые ситуации.

Key words: the competence, the competence approach, professional communications speaking another language, the lingvo-professional communicative competence, prof-oriented speaking situations.

В настоящее время каждый профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, овладевать новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и профессиональной сфере. «Единственный, кто образовывается», – считает К. Роджерс, – это тот, кто научился учиться, кто способен адаптироваться и изменяться, кто понял, что никакое знание не надежно, что только процесс поиска знания дает основу для уверенности» [4]. В этих условиях дополнительное профессиональное образование приобретает особое значение. Оно оперативно реагирует на изменение спроса на рынке трудовых ресурсов и незамедлительно откликается на возникающие потребности.

Дополнительное профессиональное образование представляет собой важный динамично развивающийся сектор системы образования РФ. Современная система многоуровневого дополнительного профессионального образования позволяет специалистам повысить квалификацию или пройти переподготовку и получить квалификацию, дающую право работать в новой сфере деятельности.

Определяя цели и результаты образования человека, исследователи в структуре личности все большее внимание уделяют единству мотивационно-когнитивных и поведенческих компонентов. А наиболее емкими понятиями, отражающими это единство, становятся понятия «компетентность» и «компетенция», формирование которых сегодня является стратегической целью профессионального образования (Материалы Совета Европы, ЮНЕСКО; ГОС ВПО третьего поколения). Для современного специалиста важны не столько знания, сколько способность применять их для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни. При таком подходе знания становятся познавательной базой компетентности специалиста.

Необходимым компонентом подготовки гида-переводчика является формирование иноязычной коммуникативной компетенции и, в частности, лингво-профессиональной компетенции, которая представляет собой знание лексики, детерминированной определенной профессиональной сферой, умение оперировать этой лексикой и умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке в рамках сложившейся ситуации на актуальную профессионально-значимую тему [3].

Лексика, как известно, это основной строительный материал языка. Лексика индивидуализирует высказывание, придаёт ему конкретный смысл. По образному выражению Л.В. Щербы, лексика – это живая материя языка. Она служит для предметного содержания мысли, т.е. для называния. «Слово вмещает в себя, накапливает и хранит знания об окружающем мире, оно – коллективная память носителей языка...» [2, с. 184].

Вопросы обучения лексике в разные периоды развития методики обучения иностранным языкам рассматривались многими исследователями, такими как Л.В. Банкевич, Б.В. Беляев, М.А. Бурлаков, В.А. Бухбиндер, Н.И. Гез, С.В. Калинина, Ю.И. Коваленко, М.С. Латушкина, Е.Л. Товма, Н.С. Шебеко, Л.З. Якушина. Ученые приходят к единому мнению, что при обучении иностранному языку главной задачей ставится развитие «коммуникативной способности», невозможной без освоения иноязычной лексики, как общего, так и профессионального характера.

Содержание обучения лексике будущих гидов-переводчиков в условиях международного культурного сотрудничества относится к числу проблем, своевременное решение которых непосредственно влияет на разработку методики, обеспечивающей формирование лингво-профессиональной компетенции. Следует подчеркнуть, что данный процесс осуществляется с учетом специфики будущей профессиональной деятельности слушателей и в определенных педагогических условиях. К педагогическим условиям, обеспечивающим формирование лингво-профессиональной компетенции слушателей, относятся:

а) специальное учебное время на изучение профессионально ориентированной лексики;

б) получение преподавателем возможности использовать в полной мере специальные лексические упражнения, включающие различные виды профессионально-ориентированных речевых ситуаций;

в) расширение границ преподавательской деятельности и образовательной деятельности слушателей, связанной с тем, чтобы использовать дополнительные дидактические средства обучения профессионально-ориентированной лексике, а именно: аудиовизуальные, аутентичные учебные материалы, содержащие профессионально-ориентированную культуроведческую информацию о своей собственной стране, литературу из области истории, географии, культуры.

Цели и задачи обучения вытекают, в первую очередь, из естественных потребностей слушателей в изучении профессионально-ориентированной лексики и искусства межкультурной коммуникации, что соответствует ожиданиям современной туристической отрасли. Специалист, работающий в сфере туризма и непосредственно гид-переводчик, выступает, в первую очередь, в качестве организатора взаимодействия с иностранцами, как в условиях повседневно-бытового общения, так и в процессе экскурсий. Коммуникативное поведение при этом предполагает, в первую очередь, достаточно высокий уровень владения иностранным языком. Поэтому для тех, кто вступает в профессиональную коммуникацию с представителями иноязычного социума, наряду со знаниями поведенческих, социологических и культурологических дисциплин, необходимы лингвистические знания, способствующие осознанию и реализации обоюдных интенций коммуникантов при взаимодействии, передаче информации, установлении и поддержании контактов. Исходя из этого, содержание обучения при подготовке гидов-переводчиков базируются на концепции, которая предполагает:

- коммуникативные методы преподавания, стимулирующие активность и творчество слушателей;

- ситуативную обусловленность образовательного процесса;

- партнерские отношения между преподавателем и слушателями;

- активные формы обучения в профессионально – ориентированной тематической области;

• высокую степень автономности слушателей. К компонентам содержания обучения профессионально-ориентированной лексике, направленным на формирование лингво-профессиональной компетенции, мы относим сферы, темы, ситуации общения, а также тексты для подготовки к профессиональной деятельности в сфере туризма.

Выделенные нами сферы деятельности гидов-переводчиков (повседневно-бытовая и экскурсионная), в программе обучения представлены двумя модулями. Эффективность модели модульной организации учебного процесса проверена в ходе опытного обучения с помощью разработанной системы упражнений, предназначеннной для поэтапного формирования лингво-профессиональной компетенции.

На первом этапе изучения каждой темы модуля используются неречевые упражнения. По мнению М.Н. Авериной неречевые упражнения охватывают все существенные характеристики содержательной стороны слова [1]. На втором этапе вводятся условно-речевые упражнения, цель которых - формирование отдельных навыков словоупотребления. Принимая условное деление типов упражнений на неречевые, условно-речевые и речевые, М.Н. Аверина отмечает, что границы между неречевыми упражнениями, приближенными к жизненным ситуациям, и условно-речевыми, часто зыбки [1, с.138]. Данные упражнения составляют основной этап тренировочного процесса, на котором предусмотрено постепенное усложнение заданий. Первые две серии упражнений решают, как указывалось выше, задачу выработки навыков употребления профессионально-ориентированной лексики. Третья серия упражнений – речевые упражнения, представленные профессионально-ориентированными речевыми ситуациями – ставят своей целью совершенствование умений в реализации коммуникативных намерений.

В основу классификации профессионально-ориентированных речевых ситуаций положен принцип позиции при взаимодействии преподавателя и слушателей в той или иной ситуации. Следует заметить, что поначалу ситуации требуют достаточно активной позиции преподавателя, поскольку опыта у большинства слушателей недостаточно или он полностью отсутствует. В зависимости от вида ситуации, преподаватель меняет позицию от активного участника до пассивного наблюдателя, а слушатели, соответственно, наоборот. Позицию активного участника преподаватель занимает в репродуктивных профессионально-ориентированных речевых ситуациях (ситуациях-аналогах и ситуациях-иллюстрациях). Соответственно, слушатели в данных ситуациях работают под руководством преподавателя и их позиция более пассивна. Репродуктивно-творческие профессионально-ориентированные речевые ситуации (ситуации-модели, ситуации-задачи) позволяют преподавателю занимать менее активную позицию и выступать в качестве руководителя педагогического процесса. Выполняя указания преподавателя, слушатели занимают уже более активную позицию. Кардинально противоположную позицию занимают преподаватель и слушатели в ситуациях творческого характера (ситуациях-проблемах и ситуациях-импровизациях). Но, если в ситуациях-проблемах преподаватель дает какие-то указания, а именно определяет характер позиции того или иного персонажа ситуации, то в ситуациях-импровизациях слушателям предлагается полная свобода действий.

Тематика курса построена на реальных ситуациях, в которых ежедневно оказываются гиды-переводчики. Поэтому лексический материал вводится тематически, закрепляется в разнообразных упражнениях и затем находит свое применение в профессионально-ориентированных речевых ситуациях.

В создаваемых преподавателем ситуациях профессионального характера происходит моделирование социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности, что помогает обучающимся осознать ее сущность и требования, мысленно построить образ профессионала, способного эффективно выполнять эту деятельность, соотнести его с образом собственного «я» и разработать стратегию действий, направленную на достижение желаемого результата [5].

Лексические упражнения, среди которых, как было указано выше, наиболее эффективными являются упражнения в решении профессионально-ориентированные речевые ситуации, требуют иных форм организации учебной деятельности. К таким формам относятся: работа в парах, в минигруппе, в команде, самостоятельная творческая деятельность по актуализации краеведческих знаний (самостоятельная краеведческая деятельность).

Таким образом, можно говорить о том, что программа обучения слушателей – это синтез коммуникативно-когнитивного, профессионально-направленного и системного подходов в работе над профессиональной лексикой. Системный подход, на наш взгляд, не только интенсифицирует процесс овладения слушателями иноязычной лексикой, но и повышает эффективность процесса формирования лингво-профессиональной компетенции. Задачи программы определяются коммуникативными и познавательными потребностями слушателей – будущих гидов-переводчиков. Выбранные формы социального взаимодействия слушателей и специально разработанные упражнения, позволя-

ют реализовывать цели и задачи программы обучения, а использование на практических занятиях как можно большего количества разнообразных ситуаций помогает слушателям включиться в процесс иноязычной профессиональной адаптации и подготовиться к реалиям будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Аверина, М.Н. Обучение использованию эмоционально-экспрессивных лексических средств речевой коммуникации (английский язык, лингвистический ВУЗ) [Текст] / М.Н. Аверина: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 231 с.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1983. – 269 с.
3. Красильникова, Е.В. Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования (на материале французского языка) [Текст] / Е.В. Красильникова: дис. ... канд. пед. наук, Ярославль, 2011. – 187 с.
4. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) [Текст] / [Электронный ресурс] / А.Б. Орлов // Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>.
5. Пендохова, Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе [Текст] / Г.К. Пендохова: автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2006. – 17с.

УДК 378.046

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДО-ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ С КАДРАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Ардабацкая И.А.

Российская Федерация, Москва, Гимназия № 1409

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE SYSTEM OF WORK WITH PERSONNEL EDUCATIONAL COMPLEX

Ardabatskaya I.A.

Russian Federation, Moscow, classical school № 1409

Ключевые слова: интеграция образования, работа с кадрами, компетентностный подход

Keywords: integration of education and work with the staff, competence approach

Современная образовательная система характеризуется повсеместными масштабными изменениями и всесторонним реформированием. Особенно значимо это проявляется в последнее время — эпоху смены образовательной парадигмы, перехода к системе непрерывного образования и глобальной информатизации. Центральной проблемой образовательной политики современности становится обеспечение высокого качества образования, что невозможно без решения проблемы профессионального развития педагогов [3].

В современных научно-педагогических дискуссиях всё чаще звучат мнения о том, что школа с ее традиционной организацией учебно-воспитательного процесса сама себя переросла. Ещё в 1999 году группа ученых, под руководством Л.П. Кезиной, разработала проект «Школы будущего» на основе социально-психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в условиях образовательного комплекса [1]. Гимназия №1409, являющаяся базой нашего исследования, стала одним из первых воплощений данного проекта.

Образовательная программа гимназии 1409 разработана на основе интегративной модели как комплексное организационно-управленческое решение – современная форма социального заказа, наиболее полно отражающая интересы, возможности, потребности всех участников образовательного процесса.

В процессе внедрения педагогического обеспечения интеграции четырёх ступеней образования (дошкольного, начального, основного и среднего общего образования) гимназия решала три задачи:

- формирование осмысленных укладов жизни и деятельности всех субъектов образовательного пространства в определенном социально-культурном пространстве;
- выращивание детских и детско-взрослых жизнеспособных общностей, объединенных совместными интересами;
- поддержка взаимодействия поколений в их самоценных образах и формах жизни, на основе которых передается богатство культурного наследия по типу наставничества.

Внутри дошкольного отделения по разработанному гимназией положению работает три структурных подразделения, каждое имеет свое название:

- Структурное подразделение «Гармония»;
- Структурное подразделение «Успех»;
- Структурное подразделение «РИТМ»;

Структурные подразделения включают в себя 5 групп для детей от 3 до 7 лет, а так же группы кратковременного пребывания: от 1,5 до 7 лет. На сегодняшний день дошкольное отделение посещают почти 500 воспитанников.

Все три отделения осуществляют не только работу по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, но и развивают дополнительное образование детей на бюджетной и внебюджетной основе. Воспитанники дошкольного отделения дополнительно посещают бюджетные кружки по обучению грамоте, изучению английского языка, изобразительной деятельности и информатике. Дошкольное отделение также предоставляет возможность всем желающим заниматься английским языком, танцами, каратэ, шахматами, графикой, рисованием на воде «ЭБРУ-АРТ» и многими другими интересными видами деятельности в секциях на внебюджетной основе.

В процессе поиска результативного взаимодействия с общеобразовательным отделением возникают неожиданные и интересные модели и формы преемственности: совместные проекты, участие в общих мероприятиях, съемки школьного телевидения, посещение школьных спектаклей, библиотеки, музея и т. д. Значительным событием для детей, родителей и педагогов стало проведение фестиваля Творческих детско-родительских исследований и проектов «Маленький Леонардо», прообразом которого стал Фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо», реализуемый в основной школе.

В ходе опытной работы был запущен совместный проект педагогов-психологов, школьников и детей дошкольного отделения «Взрослеем вместе». Также дети дошкольного отделения и школы принимают участие в дорожной акции «Пешеходная Ходынка», в общешкольных мероприятиях, отчетных концертах дополнительного образования и т.д.

Активную работу ведет дополнительное образование, в рамках которого педагоги Дошкольного отделения занимаются со школьниками, и в то же время педагоги дополнительного образования гимназии ведут занятия в кружках и студиях Дошкольного отделения.

На базе начальной школы гимназии открыт кружок развития, на котором дети 6-7 лет знакомятся со школой, с ее обычаями, с учителями, с требованиями, то есть дети 6-7 лет социально адаптируются к школе, для того чтобы более безболезненно перейти в первый класс.

Таким образом, дошкольное отделение образовательного комплекса является первым звеном в системе работы единого образовательного пространства, используя возможности многопрофильной образовательной организации.

Новые целевые установки, заложенные описанной системой работы, заставляют акцентировать внимание на повышении уровня общей и профессионально-педагогической культуры учителя, на формировании у него потребностей в постоянном профессиональном развитии. Только высокая компетентность педагога, умение самостоятельно формулировать и решать профессиональные задачи, сформированность мотивации к самообучению и саморазвитию, способность к самоанализу и овладение новейшими информационными технологиями позволит ему высокоэффективно работать в постоянно меняющихся современных условиях. Формирование таких качеств у педагога возможно только в процессе профессионального труда, то есть на этапе последипломного образования. Поэтому способность системы последипломного образования оперативно реагировать на динамично изменяющиеся социально-культурную и экономическую ситуацию в обществе может и должна стать условием и гарантом развития педагога дошкольного образования.

Новые требования к профессионализму педагога влекут за собой изменения в методической работе по организации дополнительного образования педагогов, основной целью которой становится создание условий для профессионального развития педагога.

В гимназии 1409 г. Москвы система работы с кадрами включает в себя, помимо прочего, компонент внутрифирменного обучения. Приоритетной формой реализации этого компонента стали индивидуальные программы профессионального развития педагога [2].

В индивидуальную программу профессионального развития педагога вносятся результаты внутришкольного контроля: взаимопосещения занятий коллегами, администрацией; материалы контрольных мероприятий, проводимых администрацией школы или специалистами методических служб. Дополнением к индивидуальной программе профессионального развития педагога в нашей гимназии служит портфолио, которое педагог формирует в течение всего межаттестационного периода. Портфолио представляет собой папку-накопитель, целью которой является фиксирование, накопление и оценка уровня профессионального развития и роста, а также эффективности труда педагога за 3 года.

В практике работы гимназии преобладает использование двух моделей реализации повышения квалификации педагогических работников. Первый подход - повышение квалификации как потребность при очередной аттестации педагогического работника (период три года) или аттестации и лицензировании образовательного учреждения. Второй подход – от запроса педагога.

На основе их интеграции и была выработана система повышения профессионального роста педагога дошкольного отделения через:

- посещение курсов повышения квалификации по определенным администрацией направлениям;
- проведение обучающих семинаров, лекtorиев, тренингов, практикумов на базе гимназии.

Обучение педагогов наших дошкольных отделений по данным направлениям способствовало внедрению инновационных технологий в структуру занятий с детьми, что явилось залогом высокого качества обучения, повышения мотивации, развития интереса учащихся к учебной деятельности. Все это работает на конкурентоспособность гимназии и ее востребованность в социуме родительской общественности.

Литература

1. Кезина, Л.П. Внедрение научных разработок в практику общеобразовательных учреждений Москвы [Текст] / Л.П. Кезина // Педагогика – 2005. – № 7 – С. 24-27.
2. Коряковцева, О.А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст] / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-103.
3. Тарханова, И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования [Текст] / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 126-130.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Габова М.В.

Российская Федерация, Череповец,
Череповецкий государственный университет

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF PRESCHOOL TEACHERS'
CIVIC COMPETENCE**

Gabova M.V.

Russian Federation, Cherepovets, Cherepovets State University

Ключевые слова: педагогические условия, гражданская компетентность педагогов дошкольного образования, модель процесса становления гражданско-патриотической компетентности педагогов дошкольного образования.

Key words: pedagogical conditions, civic competence of preschool teachers, the model of the process of formation of preschool teachers' civic competence.

Гражданское становление личности рассматривается как необходимое условие построения правового государства, развития гражданского общества и укрепления российской идентичности.

Об актуальности гражданско-патриотического воспитания и становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования свидетельствуют принятые в Российской Федерации в последние годы государственные нормативные документы: Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Федеральный Закон «Об образовании», государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Недостаточная разработка теоретического, технологического и методического обеспечения процесса становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования, отсутствие образовательных стратегий, программ и моделей непрерывной подготовки педагогов актуализируют данную проблему.

В статье представлены педагогические условия, которые, на наш взгляд, способствуют эффективному становлению гражданской компетентности педагогов дошкольного образования. Выбор педагогических условий основан на концепции непрерывного образования и обусловлен педагогическими запросами времени, ценностными ориентирами современного общества, актуализирующими процесс становления гражданской компетентности педагогов.

Гражданская компетентность педагога дошкольного образования определяется нами как интегративное личностное качество, которое проявляется в наличии сформированной системы гражданско-патриотических ценностей, освоенных гражданских знаниях и знаниях о гражданско-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, в приобретенном опыте социально-значимой гражданской деятельности.

Далее перечислим педагогические условия становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования:

1. Применение модели процесса становления гражданской компетентности педагогов, включающей несколько этапов, в соответствии с которыми разработаны содержание спецкурса и факультатива гражданско-патриотической направленности, программа сетевого повышения квалификации педагогов;

2. Включение педагогов в практико-ориентированную образовательную деятельность Летнего университета;

3. Реализация специально разработанных программ спецкурса, факультатива, сетевого повышения квалификации, реализующих активные и интерактивные формы и методы обучения, инновационные образовательные технологии;

4. Включение дистанционных форм подготовки, позволяющих педагогам разработать и внедрить проект собственной модели гражданско-патриотического воспитания дошкольников или отдельных ее элементов в практику дошкольных образовательных учреждений.

Обратимся к первому педагогическому условию. Для совершенствования процесса становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования была разработана структурно-содержательная модель. Модель состоит из взаимообусловленных блоков, базируется на основе структурных компонентов гражданской компетентности педагога дошкольного образования, предполагает использование традиционных и инновационных методов и технологий, а также активных и интерактивных форм вузовской и послевузовской подготовки.

Модель включает следующие компоненты: научные подходы, принципы, цель, содержание; этапы, методы, технологии, формы; критериально-оценочный аппарат, уровни, результат.

Далее дадим характеристику целевому, содержательному, организационно-деятельностному, оценочно-результативному блокам модели.

Целевой блок модели включает постановку и определение цели и задач – становление гражданской компетентности педагогов дошкольного образования, а также научные подходы и принципы. Постановка задач определяет этапы, основные направления, формы, методы и технологии процесса становления гражданской компетентности педагогов.

В процессе становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования решаются следующие задачи:

- 1.Формирование когнитивного компонента гражданской компетентности;
2. Формирование мотивационно-ценностного компонента гражданской компетентности;
- 3.Формирование поведенческого компонента гражданской компетентности;
- 4.Формирование рефлексивного компонента гражданской компетентности.

Содержательный блок отражает основное содержание структурных компонентов гражданской компетентности педагогов дошкольного образования. Данный блок способствует формированию гражданский знаний и знаний о гражданско-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, совокупности компетенций, необходимых для успешного гражданско-патриотического воспитания дошкольников, системы взглядов, определяющих целенаправленную социально-значимую деятельность, формирует критическое мышление, гражданский опыт для осознанного выбора жизненных ориентиров, гражданско-патриотических ценностей. Основными направлениями реализации содержательного блока модели непрерывной подготовки являются подготовка педагогов в вузе, повышение квалификации педагогов в Летнем университете, сетевое повышение квалификации (дистанционная подготовка педагогов).

Организационно-деятельностный блок включает этапы, формы, методы и технологии работы, направленные на становление гражданской компетентности педагогов.

Оценочно-результативный блок отражает динамику изменения в становлении гражданской компетентности педагогов и включает диагностические методы, критерии, показатели, уровни сформированности гражданской компетентности педагогов дошкольного образования.

Представленные в модели блоки существуют во взаимосвязи и единстве. Каждый из блоков модели имеет свою функцию, специфическое содержание и методические особенности.

В качестве методологического основания построения модели и ее реализации мы избрали аксиологический, компетентностный, личностно-деятельностный подходы. Аксиологический подход дает возможность опираться на ведущие гражданско-патриотические ценности в процессе работы с педагогами. Реализация личностно-деятельностного подхода ставит педагогов в активную позицию, создает условия, способствующие развитию уже существующих задатков, формированию необходимых для осуществления гражданско-патриотического воспитания качеств и способностей личности, приобретению опыта.

Согласно второму условию было организовано включение педагогов в практико-ориентированную образовательную деятельность Летнего университета. Обучение педагогов в Летнем университете, мы рассматриваем как эффективную форму послевузовской подготовки и повышения квалификации, которая способствовала обогащению и обновлению гражданских знаний, освоению актуальных компетенций для решения профессиональных задач. Автор исследования принимал непосредственное участие в работе Летнего университета в течение ряда лет.

Становлению гражданской компетентности способствовало: ознакомление педагогов дошкольного образования и овладение ими различными активными и интерактивными методами работы (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора, вопросы друг другу); гражданскими технологиями (гражданская акция, гражданский заказ); инновационными образовательными технологиями (критическое мышление, социальное проектирование, разработка образовательной программы, разработка проекта, педагогические мастерские); участие в

анализе различных документов, ролевых и деловых играх, моделировании и проектировании, возможность обменяться имеющимся и полученным опытом.

В процессе работы Летнего университета педагоги овладевали знаниями (педагогическими, психологическими, правовыми, политологическими, социологическими др.), умениями (пользоваться своими гражданскими правами, выполнять свои гражданские обязанности, критически мыслить, давать самооценку, сотрудничать, проектировать), ценностями (уважать права человека, патриотизм, толерантность, достоинство, гражданское самосознание и др.).

Реализация третьего педагогического условия связана с использованием разработанных программ спецкурса, факультатива, сетевого повышения квалификации, реализующих активные и интерактивные формы и методы обучения, инновационные образовательные технологии.

Для подготовки компетентного специалиста, способного занять активную позицию при выборе форм, методов, технологий в работе с детьми, построить субъект-субъектные отношения, эффективнее использовать модели и программы подготовки, реализующие активные и интерактивные формы и методы, инновационные образовательные технологии (Л.В. Байгородова, А.Н. Иоффе, А.А. Майер, Л.С. Подымова, Л.Л. Тимофеева, Г.В. Сороковых). В нашем исследовании в процессе вузовской и послевузовской подготовки были использованы следующие формы подготовки: вузовская подготовка, повышение квалификации педагогов в Летнем университете, очные курсы, дистанционная подготовка, круглые столы, конференции, дискуссии, самостоятельная работа, проектирование, тренинги, семинары; активные и интерактивные методы: 1. дискуссионные – диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора, вопросы друг другу 2. игровые: ролевые игры, творческие игры, деловые игры 3. тренинговые: коммуникативный тренинг, рефлексия; инновационные образовательные технологии: критическое мышление, социальное проектирование, разработка образовательной программы, разработка проекта, педагогические мастерские. Использование вышеперечисленных форм, методов и технологий подготовки позволяло педагогам занять активную личностную позицию, проявить гражданскую компетентность, раскрыться как субъектам образовательного процесса. Педагогам была предоставлена возможность для самореализации, самоорганизации, саморазвития и самоанализа.

Выделение четвертого условия было обусловлено тем, что существующие модели повышения квалификации являются неадекватными особенностям деятельности современных специалистов (А.А. Андреев, Е.С. Полат, С.В. Богданова, В.И. Солдаткин). Высокие темпы развития образования, потребность в непрерывном повышении квалификации требуют новых форм и методов работы с педагогами. Важной задачей, стоящей перед государством, является развитие системы дополнительного профессионального образования. Одним из вариантов ее решения представляется активное изучение и использование возможностей дистанционного обучения.

Основополагающим звеном в процессе становления гражданской компетентности педагогов дошкольного образования стала разработанная и реализованная программа дистанционного учебного модуля «Комплексная модель гражданско-патриотического воспитания в образовательном учреждении: инновационные образовательные технологии», направленная на становление гражданской компетентности педагогов дошкольного образования и овладение ими совокупностью компетенций, необходимых для успешной реализации деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию в дошкольном учреждении.

Программа модуля состоит из трёх тем:

- в первой теме дана концептуальная и методологическая основа современного гражданско-патриотического воспитания в России, в регионе и за рубежом, формируется проблематика развития гражданско-патриотического воспитания, раскрывается компетентностный подход;

- во второй теме представлены существующие модели гражданского образования и более подробно раскрывается комплексная модель гражданско-патриотического воспитания, её новизна и особенности, важнейшие условия результативности внедрения модели: системность, целостность, взаимосвязь всех блоков и элементов;

- в третьей теме рассмотрены инновационные образовательные технологии, которые наиболее эффективны в достижении результативности, даются рекомендации педагогам в освоении активных и интерактивных методик.

Перечислим методы и технологии работы, применяющиеся на этапе освоения педагогами программы дистанционного модуля: самостоятельная работа с материалами, исследование, проведение семинара, разработка образовательной программы, разработка проекта, работа с интернет-ресурсами.

На наш взгляд, реализация четвертого условия позволит педагогам дошкольного образования овладеть совокупностью компетенций, необходимых для успешной работы по гражданско-

патриотическому воспитанию в дошкольном учреждении, таких как: способность к теоретическому и методологическому использованию теоретических основ гражданско-патриотического воспитания дошкольников; способность проектировать и реализовывать на практике принципы гражданско-патриотического воспитания; способность учитывать основные особенности воспитания основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста; способность проектировать мероприятия, направленные на становление гражданской компетентности педагогов дошкольного образования; способность использовать современные гражданские технологии.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация модели процесса становления гражданской компетентности педагогов и учет выделенных педагогических условий будут способствовать эффективному становлению гражданской компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Литература

1. Габова, М.В. Модель непрерывной подготовки педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – Ноябрь 2014, ART 2283. – СПб., 2014 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2283.htm>
2. Габова, М.В. Гражданско-патриотическое воспитание: программа повышения квалификации специалистов / М.В. Габова, Г.В. Степанова, Н.П. Терентьева. – Петрозаводск, НКФ «Новое образование», 2012. – 30с.
3. Габова, М.В. Подготовка педагогов к гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников в системе непрерывного образования / М.В. Габова, Н.П. Терентьева // Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции (27–28 ноября 2014 г.) / сост.и науч. ред. Е. И. Тихомирова. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. С. 81-84.

УДК-37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Левашова Т. И.

Российская Федерация, Архангельск, Северный (Арктический) государственный университет имени М. В. Ломоносова

PSYCHO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Levashova T. I.

Russian Federation, Arkhangelsk, Northern (Arctic) state University named after M. V. Lomonosov

Ключевые слова: профилактика эмоционального выгорания, педагоги дошкольных образовательных организаций, психолого-педагогическая профилактика.

Key words: prevention of burnout, teachers of preschool educational organizations, psychological-pedagogical prevention.

Актуальность исследования проблематики эмоционального выгорания и профессиональных деструкций неоднократно обсуждалась в научном сообществе [1; 2], как с теоретической стороны, так и со стороны изучения отдельных факторов, определяющих особенности выгорания у педагогов (возраст, стаж, пол, тип образовательной организации и т.д.). Профилактика эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций является одной из актуальных проблем, которая связана с обеспечением эффективности профессиональной деятельности, охраной здоровья и высокого уровня функциональности сотрудников системы образования. Решение данной проблемы, по мнению И. Г. Маракушиной, позволит снизить уровень сопротивления

образовательным инновациям, оптимизировать состояние психологического здоровья участников образовательных отношений [4, с.146].

В профессиональном стандарте педагога, утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, говорится о том, что педагогу необходимо владеть большим количеством трудовых функций, трудовых действий, знаний, умений и компетенций, а также перечисляются другие характеристики, к которым относятся соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики [6]. Но возникает вопрос: «Готова ли образовательная организация создать для педагога соответствующие условия для реализации всех компетенций, которые указаны в профессиональном стандарте педагога?» Возможно, предположить, что высокие требования со стороны Государства, интенсивность, напряженность, конфликты в профессиональном окружении, нехватка условий для самовыражения, экспериментирование и новации, вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточном признании и отсутствии положительной оценки, работа без перспективы, невозможность выстроить профессиональную карьеру наиболее часто встречающиеся причины профессионального выгорания.

В практической деятельности учреждений возникает проблема профессиональной деформации как отражения личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих устойчивые отрицательные состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении, из-за чего могут возникать невротические расстройства, психосоматические заболевания. За годы работы в дошкольной образовательной организации у воспитателя накапливается множество психологических проблем, решить которые он не в состоянии, а потому зачастую разочаровывается в своей профессии, происходит профессиональное выгорание педагога [8]. Впервые проблема эмоционального выгорания заинтересовала американского психиатра Х. Фреденбергера, который и ввел в 1974 году понятие «выгорание», для обозначения совокупности психических, психофизиологических и психосоматических дисфункций, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью. Идеи Х. Фреденбергера получили дальнейшее развитие в работах большого количества американских психологов: К. Маслача, С. Джексона, Б. Перлмана, Е. Хартмана и др. В работах данных психологов рассмотрен детальный анализ процесса выгорания как ответной реакции организма на длительные профессиональные стрессы, разработаны методы диагностики выгорания, а также его профилактики и комплексной терапии. В современной психологической науке данным вопросом занимались следующие ученые: И. А. Акиндина, В. В. Бойко, М. В. Борисова, О. П. Бусовикова, Т. Н. Мартынова и другие. Среди отечественных публикаций следует отметить, работы В. В. Бойко, в которых детально описан синдром эмоционального выгорания и его профилактика [5].

В настоящее время синдром «выгорания» в коммуникативных профессиях признан проблемой, которая требует особого комплексного вмешательства. Одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития педагога, остается проблема эмоциональной саморегуляции. В связи с этим огромное внимание необходимо уделять организации целенаправленной работы по сохранению и профилактике психического здоровья педагогов, которая должна опираться на глубокое знание всей системы основных факторов, определяющих формирование и развитие личности профессионала [5]. Актуальность психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания у педагогов дошкольной образовательной организации определяется, особенностями их работы и относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. По данным исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда. Профессиональная деятельность педагогов вызывает эмоциональное напряжение, которое проявляется в снижение устойчивости психических функций и понижение работоспособности. Низкий уровень психической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции приводит к тому, что значительная часть педагогов (в соотношение с другими профессиями) страдает болезнями стресса - многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями [3; 7].

Исходя из вышесказанного, отметим, что эмоциональное выгорание можно рассматривать как синдром нарушения психологического здоровья специалистов коммуникативных профессий в частности и педагогов. Выгорание оказывает отрицательное влияние, снижает эффективность профессионального педагогического труда, негативно сказывается на здоровье педагогов. Так же мы можем сделать вывод о том, что выгорание возникает в результате влияния множества индивидуальных или внутренних (социально-демографических и личностных особенностей), а также

организационных или внешних (условия, содержание труда и социально-психологические характеристики) факторов и причин. При профилактической работе по проблеме эмоционального выгорания необходимо обратить внимание на применение эффективных психофизиологических, психологических и педагогических технологий, направленных на сохранение здоровья педагогов, снижение риска формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом. Целями профилактической работы является обучение навыкам саморегуляции и конструктивного поведения в экстремальных ситуациях; формирование позитивного отношения к действительности через рефлексию и когнитивную переоценку основных жизненных ценностей, развитие профессионально важных качеств в различных ситуациях взаимодействиях формирование индивидуального стиля деятельности и профессиональной компетентности. Основой профилактики является личностная психологическая подготовка специалиста, под которой подразумевается овладение теоретическими знаниями и практическими навыками развития стрессоустойчивости.

Разработка профилактических мероприятий должна учитывать особенности профессиональной деятельности и специфические для нее факторы риска. Путь профилактики этого состояния – позитивное и ответственное отношение педагога не только к своей профессии, но и к себе, к собственной жизни. Это означает, что воспитателю необходимо повышать уровень личной зрелости; развивать умения строить гармоничные отношения с самим собой и с окружающими людьми; творчески применять свой и чужой опыт в работе с детьми; развивать способности принимать ответственные решения [8].

Грамотно организованный процесс психолого-педагогической профилактики позволит создать условия для успешного профессионального и личностного развития педагогов дошкольной образовательной организации через систему специально организованных управленческих действий и создание условий для формирования в организации психологически безопасной образовательной среды для всех участников образовательных отношений.

Литература

1. Белкова, Н. В., Маракушина, И. Г. Профессиональные деформации в педагогической деятельности: теоретический аспект [Текст]: сборник «Психология и современный мир». Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых; составитель: Г. Н. Голоухова; ответственный редактор: Н. М. Ползунова / Н. В Белкова, И. Г. Маракушина. – Архангельск: САФУ, 2014. – С. 14-17.
2. Волкова, О. Ю., Маракушина, И. Г. К проблеме актуальности изучения эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций на различных стадиях профессионализации [Текст] / О. Ю. Волкова, И. Г. Маракушина // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 2. – С. 428-429.
3. Китаев – Смык, Л. А. Психология стресса [Текст] / Л. А. Китаев – Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
4. Маракушина, И. Г. Психологические аспекты проблемы сопротивления инновациям в сфере образования [Текст] / И. Г. Маракушина // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 5. – С. 141-147.
5. Маракушина, И. Г., Зайцева, Е. С., Винокур, В. А. Психология профессиональных деформаций в образовании [Текст] / И. Г. Маракушина, Е. С. Зайцева, В. А. Винокур. – Архангельск, 2015. – 95 с.
6. Профессиональный стандарт педагога. Министерство Труда и социальной защиты Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.rosmintrud.ru>
7. Серебрякова, Р. О. Психология труда учителя [Текст] / Р. О. Серебрякова. – М.: Знание, 1987. – 315 с.
8. Сипайлова, Н. А. Профилактика профессионального выгорания воспитателя ДОУ [Текст] / Н. А. Сипайлова // Коррекционная работа в ДОУ. Советы специалиста. – 2015. – №4. – С. 16-23.

**ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГА В МЕЖАТТЕСТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД
(НА ПРИМЕРЕ «ДОРОЖНОЙ КАРТЫ» ПЕДАГОГА)**

Качанова Н. Т., Старостина Е. Н.

**Российская Федерация, Архангельск, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №66 «Беломорочка»,
Высшая школа психологии и педагогического образования,**

PECULIARITIES OF MAINTENANCE OF THE TEACHER IN MITTELSTATION PERIOD

(FOR EXAMPLE, THE "ROAD MAP" OF THE TEACHER)

Kachanova N. T., Starostina E.N.

**Russian Federation, Arkhangelsk, Municipal budget preschool educational institution "kindergarten №66 "Belomorska",
Graduate school of psychology and teacher education,**

Ключевые слова: сопровождение педагога, межаттестационный период, квалификация педагога, индивидуальный маршрут, аттестация.

Key words: support pedagogue, mittelstation period, qualification of a teacher, the individual route certification.

Важным условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров. Аттестация является процессом, который предопределяет создание условий для развития индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога, познание и усвоение новых ценностей, стимулирует творческий поиск специалистов, способствует утверждению перспективных подходов, технологий, систем оценки профессиональной деятельности педагога. В связи с тем, что аттестация педагогических работников осуществляется, как правило, один раз в пять лет, большую роль в оценке его профессиональной деятельности играет межаттестационный период [2].

В данной статье мы рассмотрим вопрос сопровождения педагога в межаттестационный период. Целью данного периода является подготовка педагогического работника к успешной аттестации в целях установления квалификационной категории. Одним из методов такой подготовки может выступать «Дорожная карта педагога».

«Дорожная карта» представляет собой индивидуализированный и дифференцированный маршрут развития профессиональной компетентности педагога, наглядный сценарий его профессионального прогрессирования. Подробнее остановимся на компонентах «Дорожной карты». Они включают в себя: «поле А» - «состояние-сейчас», т.е. начальный пункт; «поле Б» - «состояние-цель» - конечный пункт; оптимальный для данного педагога маршрут.

Определение «поля Б» зависит от многих факторов, включающих в себя также возможности педагога и всю совокупность внешних обстоятельств, но, в первую очередь, координаты «поля Б» зависят от актуального состояния, т.е. от «поля А». Определение координат «поля А» (т.е. актуального уровня сформированности профессиональной компетентности педагога) целесообразно провести с помощью специальной анкеты всестороннего анализа профессиональной деятельности педагога на основе критериев, применяемых при процедуре аттестации педагогических работников на первую и высшую категории.

На основе проведённой диагностики выявляются «проблемные места» в профессиональной компетентности педагога, которые и станут промежуточными точками на маршруте из «поля А» в «поля Б». Получившаяся в результате кривая и будет представлять собой индивидуальный маршрут развития профессиональной компетентности данного педагога. Перечень конкретных мероприятий, которые позволят достигнуть поставленных результатов в каждом промежуточном пункте, целесообразно свести в таблицу.

Рассмотрим отличия «Дорожной карты» от простого планирования.

Во-первых, «Дорожная карта» является строго индивидуальным маршрутом, отвечающим требованиям конкретного педагога в конкретной образовательной организации в конкретных временных и прочих условиях и, следовательно, не может быть просто перенесена на другого педагога или в другую образовательную организацию. Во-вторых, «Дорожная карта» представляет собой многовариантный маршрут, выбор направлений в котором зависит от самого педагога. В-третьих, роль администрации образовательной организации при составлении и выполнении педагогом «Дорожной карты» смещается с контролирующей функции в сторону функции стимулирующей и консультационной.

Среди рисков составления «Дорожной карты» педагогом, можно отметить формальный подход, недостаточную систему стимулирования стремления к повышению профессиональной компетентности, и завышенную самооценку (модель «Я и так всё знаю/умею»). Однако, на первый план, на наш взгляд, выходит проблема внутренней мотивации педагогов. «Дорожная карта» будет эффективна лишь в том случае, когда педагог, составляющий её, будет чётко осознавать профессиональную недостаточность своего нахождения в актуальном «поле А» и стремиться исправить эту недостаточность, достигая тем самым потенциального «поля Б». Таким образом, «Дорожная карта» отвечает на вопрос «КАК добраться из «поля А» в «поля Б»?», а на вопрос «ЗАЧЕМ?» должен ответить сам педагог прежде чем сядет за её составление [1].

Итак, мы рассмотрели особенности индивидуального сопровождения педагога в межаттестационный период, используя метод «Дорожной карты». Достоинствами данного метода является индивидуальность и многовариативность. Кроме того, использование «Дорожной карты» позволяет педагогу без стресса пройти процедуру аттестации.

Литература

1. Сорокин, А.А. Материалы Августовской конференции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://29arhangelsk-17.edusite.ru>
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru>

УДК 37.032

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Корсикова Е.Н.

Российская Федерация, Ярославль, детский сад №221

VALUES AND MEANINGS ORIENTIRS OF A TEACHER'S ACTIVITY IN THE FORMATION OF BACKGROUNDS OF PROFESSIONAL SELF-DEFINITION OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Korsikova E.N.

Russian Federation, Yaroslavl, Preschool institution №221

Ключевые слова: предпосылки профессионального самоопределения, профессиональная деятельность педагога, ценности, смыслы, стимулы, мотивы.

Key words: background of professional self-definition, teacher's activity, values, meanings, incentives, motives.

Социальные, политические, экономические процессы и возникающие потребности участников образовательных отношений бросают своеевые и современные вызовы профессиональной компетентности педагогов, побуждая их к непрерывному совершенствованию. Одной из актуальных задач педагогической практики является непрерывное формирование профессионального самоопределения обучающихся на всех ступенях образования, начиная с дошкольного детства. Согласно Концепции сопровождения профессионального самоопределения, обучающихся в условиях непрерывности образования, «сопровождение самоопределения –

равноценная составляющая процесса образования наряду с обучением и воспитанием. Сопровождение самоопределения обладает своими собственными целями, принципами и закономерностями, которые до настоящего времени еще не вполне освоены педагогической наукой и практикой» [2, С.2]. В связи с необходимостью трансформации профессиональной деятельности для решения задачи профессионального самоопределения обучающихся вполне уместным становится вопрос о готовности педагогов к подобным инновациям.

Ознакомление детей с миром профессий входит в содержание дошкольного образования и является достаточно традиционным направлением деятельности педагога ДОО. Оно начало складываться еще в советское время, когда воспитатели знакомили дошкольников с трудом взрослых людей, давали им посильные трудовые поручения, организовывали экскурсии на предприятия. Эта содержательная единица выдержала смену политических, идеологических, социально-экономических условий и прошла проверку временем в силу своей социальной значимости, как для общества, так и отдельной личности. Таким образом, можно смело констатировать, что практически во всех детских садах страны педагоги осуществляют деятельность по формированию у детей первичных представлений о профессиях и специальностях, инструментах и орудиях труда. Но эффективной ли она является? Почему и ради чего ее выполняет педагог и видит ли какой-либо смысл?

Деятельность человека имеет внешние (стимулы) и внутренние (мотивы) побудительные силы. В качестве стимулов выступают «внешние воздействия, которые имеют для человека прагматическую (функциональную) или личностную значимость» [4, С.82]. К ним относятся факторы содержания деятельности, факторы вознаграждения, организационные факторы и факторы контекста.

В случае, когда у педагога ДОО преобладает внешняя мотивация, его профессиональная деятельность стимулируется средовыми воздействиями. Поэтому смысл ознакомления детей с миром профессий сводится, главным образом, к выполнению требований нормативных документов и подтверждению собственной эффективности. Педагог будет ориентироваться на достижение краткосрочных целей, знакомить детей с профессиональной деятельностью людей в рамках той образовательной области, к которой эти сведения отнесены в основной образовательной программе учреждения (например, «Познание»). Такая деятельность будет носить дискретный характер и реализовываться в рамках тематических недель или лексических тем под внешним контролем. Общеизвестно, что ослабление контроля или исчезновение стимула неизменно ведет к снижению эффективности. Кроме того, внешняя мотивация задает субъект-объектную позицию при взаимодействии педагога с другими участниками образовательного процесса, поскольку он исходит из своих потребностей.

В активности человека ведущая роль принадлежит внутренним источникам - мотивам как «субъективно-переживаемым побуждениям к деятельности» [3, с. 206]. Мотивационная сфера личности многогранна и включает в себя множество компонентов, в числе которых желания, намерения, интересы, ценности и др. Наличие у педагога внутренней мотивации к ознакомлению детей с профессиями становится основой для анализа трансформации мира профессий, изменению ценностных ориентаций субъектов профессиональной деятельности и собственной позиции при взаимодействии с детьми дошкольного возраста и их родителями. Мы живем в условиях изменчивого, неопределенного, сложного и неоднозначного мира. «Профессии стремительно меняются, и сегодняшние профессионалы всё реже выступают в роли носителей информации, всё чаще – в роли консультантов. Это именно то, чем должны заниматься учителя. И если мы сейчас не изменим систему образования, то в будущем нас ждут серьёзные проблемы: наши дети, закончив университет, не смогут найти работу, и не смогут поддерживать нас самих», - утверждает специалист по оценке навыков XXI века, профессор Университета Мельбурна Патрик Гриффин [1]. Порождение постоянных изменений в мире, появление новых профессий и специальностей, а также специфика детства, когда процесс познания является значимым сам по себе, а не для достижения результата, делает актуальным использование процессной модели образовательной деятельности. Таким образом, возникает необходимость систематического и непрерывного ознакомления дошкольников с миром профессий в формах специфических для этой возрастной группы (игры, познавательная и исследовательская деятельность, творческая активность, обеспечивающая художественно-эстетическое развитие ребенка). В тоже время трансформация профессий и специальностей делает утопичной идею познакомить детей с максимально возможным числом профессий. Это противоречие может быть разрешено через использование сведений о профессиональной и трудовой деятельности людей в качестве информационной основы для реализации актуальных потребностей детей и их родителей, амплификации познавательного развития дошкольников и достижения целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования. Эта мысль может быть проиллюстрирована следующим примером. Поскольку ребенок является полноценным участником образовательных отношений, ведущей деятельности которого является игра, а одной из главных потребностей – полноценное об-

щение с близким значимым взрослым, в ДОО может быть организована система эвент-мероприятий в форме семейного досуга с использованием игр о профессиях, а также презентации своих профессий родителями. Другим примером, может стать организация в детском саду «Студии юных журналистов», участники которой интервьюируют родителей по наиболее интересным и актуальным вопросам. Система подобных мероприятий позволяет в опосредованной форме формировать у детей положительный интерес к разным видам труда.

Педагог ДОО, имеющий устойчивую внутреннюю мотивацию к ознакомлению детей с миром профессий, может поставить перед собой задачу формирования мотивации у детей к освоению ими в будущем определенной профессии через управление эмоциональным состоянием и временем. В этой связи целесообразно организовывать проекты, отражающие многообразие профессий внутри конкретной семьи или, напротив, показывающие профессиональные династии. Педагог может создать условия для понимания детьми инструментальных и терминальных ценностей профессиональной деятельности, получения удовольствия от элементарных «профессиональных проб», интереса к новой информации и ее преобразованию.

Подводя итог краткому размышлению о внешних и внутренних источниках деятельности педагогов ДОО по ознакомлению детей с миром профессий, стоит обратить внимание на преобладание первого и целесообразность второго подхода, трудоемкость и затратность которого уравновешивается значимым для субъекта мотивом. В практической деятельности оба подхода будут существовать параллельно. И только от педагога зависит, какой смысл он вложит в реализацию этого направления, ибо как писал В. Франкл: «Смысл нельзя дать, его нужно найти» [6].

Литература

1. Гриффин, П. Школам нужны аналитики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.forinnovations.ru/ru/press_center/news_feed/928
2. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://resurs-yar.ru/files/spec/soprovojdenie.pdf>
3. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М., 1984.
4. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Курск, 1991.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990.

УДК 159.99+376.2/3/4

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ИНКЛЮЗИИ

Адеева Т.Н.

**Российская Федерация, Кострома, Костромской государственный
университет им. Н.А. Некрасова**

PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS OF TEACHERS PRESCHOOL TO INCLUSION
Adeeva T.N.

Russian Federation, Kostroma, Kostroma State University

Ключевые слова: психологическая готовность, инклюзия, педагоги, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Key words: psychological readiness, inclusive education, teachers, children with disabilities.

Изменения в современной системе российского образования, связанные с внедрением инклюзии остаются одним из дискуссионных вопросов теории и практики педагогической науки. Напомним,

что инклюзия представляет собой не просто совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и с типичным развитием, а предполагает создание в образовательном учреждении условий, которые обеспечивают удовлетворение специальных образовательных потребностей детей с различными видами дизонтогенеза. Традиционно к особым образовательным потребностям относят создание доступной среды в образовательном учреждении, изменение учебных программ, методическое обеспечение учебного процесса, обеспечение специальными учебниками и тетрадями. Однако одним из важнейших условий реализации инклюзивного образования является решение кадрового вопроса, готовность педагогов к работе в условиях инклюзии. Инклюзивный процесс имеет свои особенности и предъявляет к педагогу новые требования. Необходимо знать особенности психофизического развития детей с различными видами дизонтогенеза, овладеть новыми технологиями работы или изменить имеющиеся технологии в соответствии с задачами инклюзивного образования. Значимым моментом является изменение цели образовательного процесса, когда овладение академическими знаниями, умениями уступает место развитию жизненных компетенций, навыков социализации. Принятие новых целей для педагога требует нового осмысливания педагогической деятельности. В связи с этим у ряда педагогов возникают сомнения по поводу необходимости инклюзии, поскольку традиционная система коррекционного образования соответствовала обозначенным задачам. Одним из проблемных вопросов инклюзии может стать проблема взаимодействия педагогов с детьми и родителями различных категорий детей.

На современном этапе проблема психологической готовности педагогов к инклюзии поднимается учеными и педагогами - практиками. В работах С. В. Алехиной подчеркивается значимость педагога для развития системы инклюзии, определяется структура психологической готовности педагогов, обозначаются основные профессиональные барьеры формирования психологической готовности, связанные с трудностью эмоционального принятия детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточностью знаний об их развитии [1]. В диссертации О. С. Кузминой представлен анализ трудностей педагогов на этапе внедрения инклюзии, разработана программа подготовки педагогов. В исследованиях освещается проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзии [5]. Ряд авторов отдают приоритет знаниям основных идей инклюзивного образования, пониманию психофизических особенностей детей с различными видами дизонтогенеза, а также формированию мотивации педагогов. [3, 6]. В работах Т. В. Волосовец актуализируются вопросы обеспечения условий социализации ребенка в ДОУ, среди актуальнейших проблем называется необходимость методического обеспечения педагогов [2]. Н. Р. Чемекова, исследуя профессиональную готовность педагогов начальной школы к внедрению инклюзии, указывает на необходимость повышения профессиональной компетентности педагогов, организацию обмена опытом с учреждениями, реализующими инклюзивную практику [7]. В некоторых работах представлен опыт внедрения инклюзии и деятельности педагогов [4]. В структуру психологической готовности входят мотивационный, эмоциональный, когнитивный компоненты, подчеркивается значимость формирования мотивации к деятельности в условиях инклюзии. Однако хотелось бы более детально проанализировать наиболее трудные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию.

Организация эмпирического исследования.

С целью определения проблемных аспектов формирования психологической готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к инклюзии на современном этапе было организовано исследование. В нем приняло участие 40 человек (педагоги дошкольных образовательных учреждений). Среди педагогов 26 человек имеют высшее образование, 14 человек – среднее профессиональное образование. Исследование проводилось в образовательных учреждениях г. Костромы и г. Иваново.

Когнитивный компонент готовности педагогов предполагается охарактеризовать через знание принципов и задач инклюзивного образования, понимание особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, оценку профессиональных трудностей. Показателем эмоционального компонента готовности педагогов будет уровень толерантности и особенности отношения к инклюзии, к детям с ОВЗ. Показателем мотивационного компонента будет специфика установок по отношению к детям с ОВЗ, принятие целей инклюзии.

Для выявления специфики психологической готовности педагогов к инклюзии использовалась анкета, направленная на выявление понимания сущности и задач инклюзивного образования, опросник "Самоанализ затруднений в деятельности педагога" (Л. Н. Горбунова, И. И. Цвелох), методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров).

Результаты исследования и их интерпретация.

Когнитивный компонент готовности характеризуется следующими особенностями. Очень небольшое количество педагогов - дошкольников прошли курсы профессионального переобучения для работы с детьми с ОВЗ (17,5%), среди учителей средних школ специальное переобучение прошли только 6%. При этом педагоги дошкольных учреждений, отмечают, что уже имели опыт работы с различными категориями детей (чаще всего указываются такие нарушения развития как нарушения речи - 45%; задержка психического развития - 40%; нарушения функций опорно-двигательного аппарата - 30%; сенсорные нарушения - 25%; нарушения интеллекта - 20%; расстройства аутистического спектра - 10%). Отсутствие специальных знаний играет отрицательную роль в формировании когнитивного компонента психологической готовности. Среди наиболее значимых принципов инклюзии педагоги называют: "Обеспечение равных возможностей" (22,5%) и "социализацию детей" (17,5%). Педагоги - дошкольники испытывали затруднения в формулировке принципов и задач инклюзии, большое количество респондентов (45%) оставили вопрос без ответа. Для родителей детей с ОВЗ дошкольного возраста наиболее значимым принципом является также формирование равноценного отношения детей с типичным развитием и детей с ОВЗ друг к другу (статистически значимая разница по сравнению с педагогами по критерию Фишера $p<0,01$). Для педагогов и родителей наиболее значимыми являются задачи социализации детей. Однако, обозначая задачи инклюзии, родители детей с ОВЗ называют среди наиболее важных задач "помощь детям с ОВЗ" (3,437, $p<0,01$), "соответствие обучения и воспитания индивидуальным потребностям ребенка" (2,567, $p<0,01$), "обучение детей с типичным развитием толерантности" (2,98, $p<0,01$).

Педагогам предлагалось самостоятельно оценить некоторые параметры профессиональной деятельности с точки зрения наибольших затруднений. У педагогов-дошкольников отмечается выбор высокой степени затруднений по различным параметрам профессиональной деятельности ($p<0,01$). Наиболее проблемные параметры педагогической деятельности связаны со стратегическими целями инклюзии: "определение содержания образования для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии" (55%), "проектирование образовательного процесса (в соответствии с ФГОС дошкольного образования) в условиях инклюзии" (50%), "планирование воспитательной работы, направленной на развитие толерантности детского коллектива", "обеспечение активной (включенности) работы) детей с учетом их особенностей и возможностей" (50%), "выявление типичных ошибок и затруднений детей в процессе обучения" (50%), "организация совместной коллективно-распределенной деятельности детей в условиях инклюзии" (47,5%), "осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми" (47,5%), "обеспечение условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без ограничений" (47,5%). Тактические аспекты деятельности педагога - дошкольника вызывают среднюю степень затруднения, среди них называются: "осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании", "оценка динамики развития (личностного, психического) детей", "анализ образовательной деятельности", "формирование у детей с разными учебными возможностями учебно-познавательного интереса", "формирование у детей с разными учебными возможностями действий самоконтроля, планирования своих действий" и другие. Важно, что для педагогов довольно проблемными остаются аспекты "информационная осведомленность об инклюзивном образовании", "возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в данном учреждении" (35% респондентов). Отсутствие организованного методического сопровождения не способствует формированию позитивного отношения к инклюзивной практике. Меньшую степень затруднений в обеих группах педагогов вызывают такие параметры как: "общение с детьми", "общение с родителями", "общение с коллегами", "общение с администрацией".

Возможность и трудности внедрения инклюзии родители и педагоги оценивают по-разному. Статистически значимые различия получились по некоторым ответам. Родители чаще выбирают ответ: "да, надо внедрять, нет опасений" (4,006 при $p\leq0,01$), педагоги дают следующие варианты ответов: "сомневаюсь, нет условий, достаточной среды" (2,803 при $p\leq0,01$), "необходим гибкий подход" (3,123 при $p\leq0,01$), "надо при создании условий" (5,470 при $p\leq0,01$). Для родителей дошкольников основными трудностями внедрения инклюзии являются "трудности адаптации детей в ДОУ" (7,246 при $p\leq0,01$), "отсутствие доступной среды в ДОУ" (7,246 при $p\leq0,01$). При ответе на вопрос: "почему Вы обратились к проблеме инклюзивного образования?" педагоги-дошкольники дали всего два варианта ответа: 45% респондентов отметили увеличение количества детей с ОВЗ в образовательных учреждениях, а 55% оставили вопрос без ответа. При оценке профессиональной педагогической толерантности получили следующие результаты. Среди педагогов-дошкольников оптимальный уровень толерантности отмечен у 42,5% респондентов (17 человек), 45% респондентов показали пограничный (излишне выраженный) уровень толерантности, который может затруднять осуществление

ние профессиональной деятельности, поскольку связан с высокими эмоциональными затратами человека. У 12,5% респондентов (5 человек) выявлен низкий уровень толерантности, что не способствует эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Определяя свою готовность к работе с детьми с различными видами дизонтогенеза, педагоги-дошкольники назвали среди нарушений развития, с которыми готовы работать, нарушения речи, задержку психического развития (32,5%), сенсорные нарушения (10%) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата (7,5%), остальные 50% респондентов ответили, что не готовы работать с детьми с ОВЗ. Сравнивая данный параметр с ответами родителей детей с типичным развитием: "дети, с какими особенностями развития могут учиться вместе?" получили статистически значимую разницу в ответах родителей и педагогов. Родители дошкольников по сравнению с педагогами считают, что в группах могут быть дети с сенсорными нарушениями (4,876 при $p \leq 0,01$), нарушениями функций ОДА (4,019 при $p \leq 0,01$), расстройствами аутистического спектра (2,980 при $p \leq 0,01$), исключая детей с задержкой психического развития (3,437 при $p \leq 0,01$).

Выводы

Педагоги-дошкольники демонстрируют достаточную выраженную затрудненность в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Для педагогов характерен недостаточный уровень сформированности когнитивного и эмоционального компонента готовности к инклюзии.

На данном этапе у педагогов при внедрении инклюзивного образования присутствует мотивация, связанная с внешними факторами.

Инклюзия связывается у педагогов с эмоциональными затратами, отношение к детям с ОВЗ характеризуется в определенной мере сложившимися стереотипами, особенно в отношении детей с нарушениями интеллекта и расстройствами аутистического спектра.

Отмечена разница в ожиданиях и понимании задач инклюзивного образования педагогами и родителями детей с ОВЗ.

Литература

1. Алехина, С. В., Алексеева, М. А., Агафонова, Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inclusive-edu.ru>
2. Волосовец, Т. В. Дошкольное образование детей с ОВЗ: проблемы и пути решения [Текст] / Т. В. Волосовец // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы реализации и перспективы развития: Всероссийская научно - практическая конференция (29 января 2016г. – Йошкар-Ола). [Электронный ресурс]. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл "Марийский институт образования", 2016. – С. 15 -17.
3. Данилова, О. В. Проблема готовности педагогов к реализации модели инклюзивного образования [Текст] / О. В. Данилова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы реализации и перспективы развития: Всероссийская научно - практическая конференция (29 января 2016г. – Йошкар-Ола). [Электронный ресурс]. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл "Марийский институт образования", 2016. – С. 36 - 38.
4. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов [Текст] / Под науч. ред. М.М. Семаго. – М.: ТЦ "Сфера", 2012. – 128 с.
5. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. С Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
6. Хитрюк, В.В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход [Текст] / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 667-671.
7. Чемекова, Н.Р. Профессиональная готовность педагогов начального образования к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Текст] / Н.Р. Чемекова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы реализации и перспективы развития: Всероссийская научно - практическая конференция (29 января 2016 г. – Йошкар-Ола). [Электронный ресурс]. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл "Марийский институт образования". – 2016. – С. 65 - 67.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Горшкова О.Н.

Российская Федерация, Ярославская область, Углич, МДОУ д/с «Березка»

Ефимова Е.Н.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского

FORMATION OF ECOLOGO-PEDAGOGICHESKOY OF COMPETENCE OF TUTORS IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Gorshkova O.N.

Russian Federation, Uglich, MDOU «Birch»

Efimova E.N.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl Stat Pedaqoqical Universiti K. D. Ushinsky

Ключевые слова: экологическое образование детей дошкольного возраста, эколого-педагогическая компетентность, эколого-педагогическая деятельность.

Key world: ecological education of preschool children, ecologo-pedagogicheskoy of competence , ecologo-pedagogicheskoy activity.

В настоящее время реально стоит вопрос о сохранении жизни на Земле вследствие сокращения природных ресурсов, загрязнения окружающей среды, возникновения районов экологического бедствия и катастроф. Никакие технические средства сами по себе не могут улучшить состояние окружающей среды, если люди не стремятся сознательно соблюдать требования экологических ограничений и принимать активное участие в практическом решении социально-экологических проблем.

Свести до минимума эти неблагоприятные изменения возможно через формирование общественного экологического сознания экоцентрического типа, проникновение экологических идей, знаний в жизнь общества и каждого человека. Экологическое образование в современных условиях всё больше становится одним из приоритетных направлений в педагогике. Важная роль в решении данных задач отводится педагогу дошкольного образования. Воспитатель имеет дело с детьми дошкольного возраста, которые в силу пластиности нервной системы быстро и в первую очередь эмоционально откликаются на влияние окружающей их природы как естественного источника красоты, представлений. Под руководством педагога дети способны осознать природу как источник жизни на Земле.

Существующая сегодня практика и проводимые исследования Виноградовой Н.Ф., Димовой В.Н., Захлебным А.Н., Зверевым И.Д., Куликовой Т.А., Марковой Т.А., Николаевой С.Н., Рыжовой Н.А., Салеевой Л. П., Шиловым М.П., Шиловой Т.Н., и др. показывают, что экологическое образование дошкольников сдерживает ряд обстоятельств:

- неотлаженность механизмов внедрения научно-педагогических разработок в практику, сведение экологического образования к ознакомлению с природой;
- низкий уровень состояния эколого-развивающей среды в детских дошкольных учреждениях;
- низкая эколого-педагогическая грамотность кадров;
- недостаточное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение;

Тем самым порождается потребность в становлении новой профессиональной компетентности специалиста в области дошкольного образования – эколого-педагогической.

Для успешного решения задач экологического образования детей необходимо сформировать эколого-педагогическую компетентность у каждого воспитателя. Педагогической наукой не конкретизированы условия, содержание, технологии и другие факторы, способствующие наиболее эффективному формированию эколого-педагогической компетентности воспитателя в условиях ДОУ. Разрешение этого противоречия определило цель исследования - выявить и описать опыт формирования эколого-педагогической компетентности воспитателей в условиях ДОУ.

Успешность экологического образования зависит от непрерывности на всех его ступенях. Дошкольное детство является первым этапом в системе экологического образования, так как в этот

период закладываются основы отношения к окружающему миру, ценностные ориентации в нем. Важность дошкольного периода в экологическом образовании человека подчеркивали в своих исследованиях А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Л. В. Моисеева, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, П. Г. Саморукова и др.

Мы, в нашей работе под экологическим образованием дошкольников рассматриваем непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребёнка, направленный на формирование его экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру; в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды; в соблюдении определенных моральных норм; в системе ценностных ориентаций; в системе элементарных экологических представлений; в способах экологически правильного поведения в природе.

Экологическое образование детей – это важная составляющая педагогической деятельности воспитателя. От уровня эколого-педагогической деятельности, готовности к этой деятельности педагогов зависит в первую очередь реализация целей и задач экологического образования детей.

«Эколого-педагогическая деятельность – это фактор и способ реализации природных потенций, существенных сил человека в процессе экосоциального бытия, создания системы условий оптимального развития экологической культуры личности в сфере педагогического взаимодействия», отмечает С.В. Жданова [1,с.27].

Для воспитателя важна целостность эколого-педагогической деятельности, которая проявляется в необходимости решения всей системы эколого-педагогических задач, выполняющих основную функцию этого вида деятельности, что в свою очередь является важнейшим условием для формирования эколого-педагогической компетенции.

Феномен «эколого-педагогическая компетентность» является новым, требующим определения, раскрытия содержания и уточнения структуры. Проблема формирования эколого-педагогической компетентности у специалистов сферы дошкольного образования до сих пор остается нерешенной, несмотря на то, что проблема развития экологической культуры педагогов освещалась в трудах таких ученых как: С. В. Алексеев, С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, О. В. Роговая и др.

Изучению проблемы формирования эколого-педагогической компетентности посвящены работы Ф.С. Гайнулловой, С.А. Ждановой, И.В. Петрухиной, О.Г. Роговой и др. Эти исследования обосновывают необходимость формирования эколого-педагогической компетентности, раскрывают сущность данного процесса.

Наше понимание сущности эколого-педагогической компетентности воспитателя совпадает с позицией автора концепции становления эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования О.Г.Роговой, которая определяет эколого-педагогическую компетентность как интегративное личностное новообразование, проявляющееся как способность и готовность педагога к эффективной эколого-педагогической деятельности [2].

Эколого-педагогическую компетентность (ЭПК) как интегративное качество личности может быть раскрыто через общекультурную, специальную и социально-личностную компетенции. Она предполагает наличие совокупности интегрированных знаний, умений и убеждений, а также личностных качеств, позволяющих эффективно проектировать и осуществлять экологическое образование дошкольников.

Эколого-педагогическую компетентность мы рассматриваем как критериально-компонентную модель, которая включает в себя взаимосвязные гносеологический, аксеологический и праксиологический компоненты, обладающие системными признаками [2].

На основании вышеобозначенных теоретических положений нами были определены следующие задачи исследования:

- выявить уровень эколого-педагогической компетентности воспитателей дошкольного учреждения;
- определить направления работы, пути формирования эколого-педагогической компетентности воспитателей дошкольного учреждения;
- описать опыт работы по формированию эколого-педагогической компетентности (ЭПК) воспитателей дошкольного учреждения.

Исследование по выявлению сформированности эколого-педагогической компетентности воспитателей проводилось на базе МДОУ детского сада комбинированного вида №9 «Берёзка» г. Углича Ярославской области. Исследованием было охвачено 22 воспитателя ДОУ.

Работа проводилась поэтапно.

I этап – начальный (январь 2014г. – март 2014г.).

Цель: выявить уровень сформированности ЭПК; проблемы, возникающие у воспитателей в их эколого-педагогической деятельности и характер методической помощи, в которой они нуждаются.

На основе подходов С. Д. Дерябо, В.А. Ясвина, Ф.С. Гайнуловой, А.И. Волкова нами составлена и осуществлена диагностическая процедура. В нее вошли методики «Альтернатива», «Заповедные мифы», «Развитость моего экологического сознания» и др.

Анализ полученных данных позволил определить уровень сформированности искомого качества у каждого воспитателя в отдельности и выявить в процентном отношении уровень ЭПК у коллектива в целом и по каждому компоненту в отдельности: недопустимый (низкий уровень) – 27%, удовлетворительный (средний) – 50%, допустимый (высокий) – 23%, оптимальный (самый высокий) – 0%.

По результатам начального этапа выделились проблемы, препятствующие формированию ЭПК воспитателей ДОУ во всех трёх компонентах и примерно в равном уровневом соотношении:

- недостаточная подготовка педагогов в области экологии: нет системы знаний из области естественных наук, экологии;

- методическая неграмотность: наличие трудностей в понимании целей и задач экологического образования детей, недостаточное владение способами проведения различных форм организации детей, не у всех педагогов сформированы умения создавать экологически-развивающую среду в группе;

- несформированность ценностных ориентаций: отсутствие представлений об истинных ценностях по отношению к природе;

- низкая готовность педагогов к эколого-педагогической деятельности, нет активного участия в реальной деятельности по сохранению и улучшению окружающей среды.

Выявленные проблемы могли стать блокирующим фактором формирования эколого-педагогической компетентности.

II этап – основной (апрель 2014 – май 2015 г.).

Цель: добиться в педагогическом коллективе понимания значимости решения эколого-педагогических проблем, необходимости участия каждого в их обсуждении и позитивном разрешении, формирование потребности в эколого-педагогическом образовании и самообразовании.

Данные результатов диагностики показали, что все компоненты ЭПК находятся на удовлетворительном уровне развития. Мы пришли к выводу, что необходимо в равной степени вести систематическую работу по формированию эколого-педагогической компетентности воспитателей в трёх направлениях: теоретическом, деятельностном и мотивационном, так как все они взаимосвязаны между собой и каждое дополняет другое. Работа по направлениям формирования эколого-педагогической компетентности вошла в перспективный план работы ДОУ. Мероприятия были запланированы на каждый месяц и затрагивали вопросы одного или другого направления, или одновременного двух, а иногда и всех трёх.

Тематика и содержание мероприятий планировались с постепенным усложнением материала. Вся работа проводилась с использованием как традиционных, так и нетрадиционных форм и активных методов обучения, направленных на формирование эколого-педагогической компетентности воспитателей.

При организации и проведении запланированных мероприятий мы использовали дифференцированный подход, учитывая уровень сформированности ЭПК каждого члена педагогического коллектива.

Воспитатели с недопустимым уровнем ЭПК подбирали и анализировали литературу по рассматриваемой теме, изучали опыт других педагогов.

Воспитатели с удовлетворительным уровнем ЭПК готовили семинары-практикумы; проводили открытые просмотры занятий, прогулок, наблюдений; изучали опыт коллег и обобщали собственный.

Воспитатели с допустимым уровнем ЭПК помогали в подготовке аналитических материалов к педсоветам, конференциям, диспутам; обобщали и распространяли свой опыт и других педагогов.

Разнообразие формы методической работы в ДОУ способствовали тому, что каждый педагог смог самореализоваться как личность и самостоятельно включится в учебный процесс, который непосредственно связан с формированием ЭПК.

На III - заключительном этапе (июнь 2015 – октябрь 2015 г.) исследования проводилась повторная диагностика. Для оценки продуктивности модели процесса формирования ЭПК воспитателя ДОУ мы изучили динамику и выявили изменения в эколого-педагогической деятельности педагогов.

Анализ данных показал, что у воспитателей значительно повысилась мотивация к организации экологической деятельности с детьми. Педагоги стали оперировать экологическими понятиями, появилось желание и готовность осваивать современные программы и методы экологического образования, экологический взгляд на природу, а вместе с этим и новый тип мышления и поведения во взаимодействии с природой и детьми, повысилась экологическая культура и педагогическая квалификация в этой области.

Таким образом, мы можем констатировать, что в результате реализации модели формирования ЭПК воспитателей удалось повысить уровень их эколого-педагогической компетентности: недопустимый (низкий уровень) – 0%, удовлетворительный (средний) – 14%, допустимый (высокий) – 63%, оптимальный (самый высокий) – 23%.

По результатам проведённого исследования мы сформулировали следующие положения:

* эколого-педагогическая компетентность воспитателя ДОУ представляет собой интегрированную характеристику профессионализма педагога в области экологического образования детей, включающую владение различными компетенциями для решения экологических задач в работе с детьми и проявляющуюся в готовности педагога к эффективной эколого-педагогической деятельности;

* на основе гносеологического (знания), аксиологического (ценностного) и праксиологического (деятельностного) подходов разработана модель процесса формирования эколого-педагогической компетентности воспитателя ДОУ;

* работа с воспитателями по формированию ЭПК в условиях ДОУ должна строиться в трёх направлениях:

- через теоретическую подготовку, где преимущественно осуществляется лекционная форма работы в сочетании с дискуссиями за «круглым столом»;

- через деятельностную работу, где доминируют семинары по освоению основ экологии, практикумы по решению эколого-педагогических задач, моделирование эколого - развивающей среды, деловые игры, отрабатывающие реализацию функций по исполнению профессиональных ролей;

- через мотивационную деятельность, в ходе которой через проведение экологических игр, упражнений и тренингов у воспитателей формируется экологическое сознание;

* вся работа должна строиться на основе дифференцированного подхода, с учетом уровня профессионализма и мастерства воспитателей в эколого-педагогической деятельности;

* выделенные критерии и разработанный диагностический инструментарий определения уровней сформированности эколого-педагогической компетентности воспитателя ДОУ позволяет проследить динамику их личностного развития, профессионального совершенствования.

Анализ результатов исследуемого процесса подтвердил целесообразность и эффективность разработанной модели.

Проделанная работа повысила уровень ЭПК воспитателей, улучшила качество эколого-педагогической деятельности педагогов ДОУ.

Литература

1. Жданова С.А. Формирование экологической компетентности специалиста образования [Текст] / С.А.Жданова // Шуйская сессия студентов, аспирантов, молодых учёных: сборник трудов Межвузовской научно-методической конференции. Шуя – Иваново: ИВГУ, 2009. – с. 51 – 53.

2. Роговая О.Г.Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: Автографат [Электронный ресурс]. URL.: <http://otherreferats.allbest.ru> «Педагогика» 00075243_2.html.

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА**

Осадчая И. В., Мирошникова А. А.

Российская Федерация, Республика Крым, Ялта, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) Федеральное образовательное автономное учреждение высшего
образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

MODEL OF FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO USE ICT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF KINDERGARTENS

Osadchaya, I.V., Miroshnikova A. A.

Russian Federation, Republic of Crimea, Yalta, Humanitarian-pedagogical University
(branch) of the Federal Autonomous educational institution of higher education "Crimean Federal
University. V. I. Vernadsky" in Yalta

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, воспитательно-образовательный процесс, дошкольное образовательное учреждение, ИКТ-компетентность, компьютер, интернет.

Keywords: information and communication technologies, educational process, preschool educational institution, ICT competence, computer, Internet.

Введение. Современное общество живет в веке нанотехнологий и интенсивного развития новых знаний. Информационно-коммуникационные технологии дают возможность быстрее адаптироваться к многообразию информации. В образовании они уже получили широкое распространение. Но, долгое время, это все относилось лишь к школьному образованию, дошкольные детские учреждения отставали в освоении возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Проблемы использования компьютерных технологий в образовательном процессе и необходимость подготовки педагогических кадров отражены в трудах Ю. К. Бабанского, В.П. Беспалько, В. С. Гершунского, С. А. Жданова, В. Г. Кинелева, О. А. Козлова, Г. А. Кручининой, А. А. Кузнецова, Е. И. Машбица, В. М. Монахова, Е. С. Полат, Н. Ф. Талызиной, А. Ю. Уварова.

Отображение актуальности изучаемой проблемы находим в содержании нормативно-правовых актов. В соответствии с документом «ФГОС ДО», утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, одним из требований к педагогической деятельности является владение информационно-коммуникационными технологиями и умение применять их в воспитательно-образовательном процессе.

Формулировка цели статьи. Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о том, что информатизация образовательного процесса позволит повысить его эффективность. Компьютерные технологии могут стать большими помощниками при организации образовательного процесса, при работе с родителями и взаимодействии с социальными партнерами. Это стало основанием для разработки модели формирования готовности воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе ДОУ. Целью статьи является анализ этапов формирования готовности, принципов и подходов, положенных в разработку модели, описание организационно-педагогические условий, при выполнении которых данная модель будет реализована

Изложение основного материала статьи. Множество дошкольных образовательных учреждений не могут в полной мере использовать возможности ИКТ, так как нет оборудования, и не все педагогические работники имеют навыки работы с компьютерами [4]. Поэтому, на начальном этапе внедрения ИКТ в ДОУ необходимо сформировать материально-техническую базу и подготовить воспитателей. Без этого практически невозможно изменить привычные стереотипы поведения в образовательном процессе.

Для эффективного внедрения ИКТ в ДОУ необходимо, чтобы каждый воспитатель умел работать с компьютером, знал его технические возможности и был готов применять их на практике [3]. Учитывая это необходимо формировать готовность воспитателей использовать ИКТ в образовательном процессе ДОУ.

Для подготовки воспитателей была разработана модель формирования готовности воспитателей к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения, которая представлена на рис. 1.

В основу разработки модели подготовки воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе ДОУ были положены следующие дидактические принципы: принцип профессиональной направленности, принцип научности, принцип сознательности, самостоятельности и творческой активности, принцип наглядности.

Формирование готовности воспитателей к использованию ИКТ основывается на таких подходах к обучению как, деятельностный, компетентностный, системный.

Предложенная модель формирования готовности воспитателей к использованию ИКТ состоит из трех этапов – организационно-подготовительного, когнитивно-аналитического, креативно-деятельностного.

Цель первого этапа – формирование мотивационного компонента, который ориентирован на развитие мотивационной готовности воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе ДОУ. Тут с помощью таких форм работы как активная лекция, презентация работы с использованием ИКТ на основе изучения и систематизации передового педагогического опыта формируется осознанная потребность изучать возможности информационно-коммуникационных технологий для эффективной педагогической деятельности.

В качестве критериев *мотивационной готовности* педагогов были выделены: осознание необходимости изучать возможности ИКТ для эффективной педагогической деятельности, устойчивый интерес к использованию преимуществ ИКТ в образовательном процессе ДОУ.

Второй этап – когнитивно-аналитический – направлен на формирование содержательного компонента модели, который включает в себя развитие *теоретической готовности* воспитателей к реализации информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения [1]. С помощью таких средств, как анкетирование, семинары-практикумы, оценка и самооценка воспитателей, анализа сложившейся ситуации были выделены критерии теоретической готовности воспитателей: информированность об основных программных продуктах ИКТ, знание различных видов электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для дошкольного учреждения.

На третьем этапе – креативно-деятельностном – был реализован технологический компонент модели, который направлен на развитие *практической готовности* воспитателей. Для практической готовности воспитателей очень важна организация процесса обучения. В целях организации отработки умений, обеспечивающих формирование готовности воспитателей к использованию ИКТ, были использованы такие средства как: составление портфолио, деловые игры, разработка и презентация конспектов занятий с использованием ИКТ, игровое проектирование [5].

В качестве критериев сформированности практической готовности педагогов были выделены: способность организовать образовательный процесс в ДОУ на основе средств ИКТ, способность разрабатывать некоторые виды ЭОР.

Реализации программы по формированию готовности воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе дошкольного учреждения, содействуют разработанные **организационно-педагогические условия**:

1. Обеспечение мотивации к изучению и использованию ИКТ в профессиональной деятельности.
2. Модернизация системы методической работы в ДОУ, как основы формирования готовности воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе ДОУ.
3. Создание необходимых условий для успешного овладения основными продуктами информационно-коммуникационных технологий

ЦЕЛЬ: ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИКТ

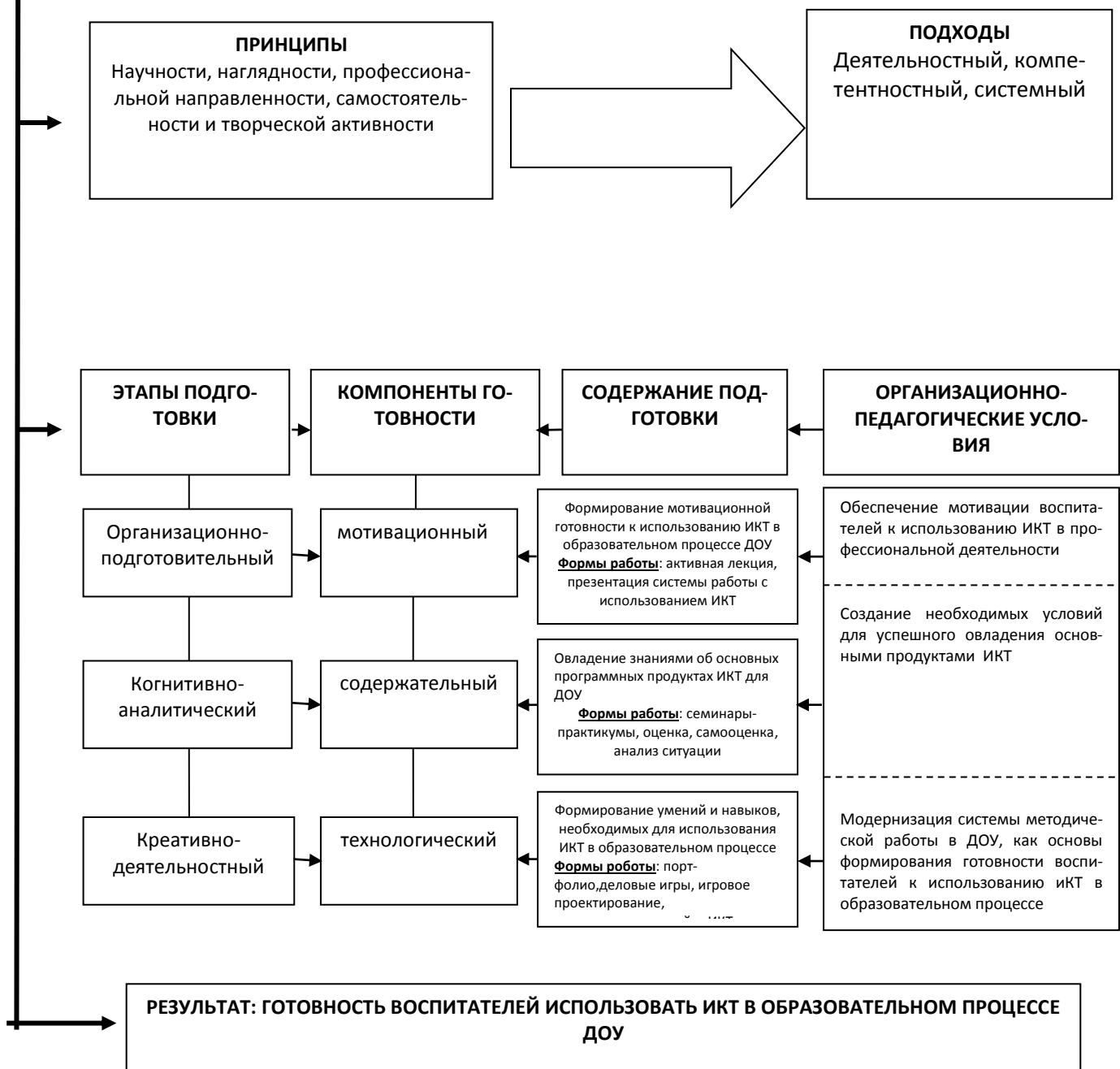


Рис. 1. Модель формирования готовности воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе ДОУ.

Выводы. Проблема формирования готовности воспитателей к использованию ИКТ в образовательном процессе ДОУ является актуальной, поскольку ее решение обуславливает профессиональный рост современных воспитателей, что является важным заданием сегодняшней системы образования Российской Федерации. Компьютер перспективен для повышения общего уровня воспитательно-образовательной работы с детьми в дошкольном учреждении.

В результате реализации модели при определенных организационно-педагогических условиях мы получим сформированную готовность воспитателей использовать ИКТ в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Литература

1. Горвиц, Ю. М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. / Ю. М. Горвиц, А. А. Чайнова, Н. Н. Поддъяков. – М.: Линка-пресс, 1998 – 328 с.
2. Колин, К. К. Россия и мир на пути к информационному обществу /К.К. Колин // Открытое образование. – 2006. – № 4 – С.5-7.
3. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 133 с.
4. Сайков, Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство / Б.П. Сайков – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 406 с.
5. Цветкова, М.С. Информационная активность педагогов: методическое пособие / М.С. Цветкова – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 352 с.

Организационно-методические вопросы непрерывного педагогического образования в условиях вариативности образовательных программ

УДК 159.9:37

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНОВАЦИОННОГО ЦЕНТРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Захарова Г. П., Велиева С. В.

Российская Федерация, Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева

STRUCTURE AND FUNCTION OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL INNOVATION CENTRE OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF CHILDHOOD

Zakharova G.P., Veliyeva S.V.

Russian Federation, Cheboksary, Chuvash state pedagogical University.
I. Y. Yakovlev

Ключевые слова: структурные подразделения, профессионально-личностная подготовка, эффекты деятельности.

Key words: structural units, professional and personal training, effects activities.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выдвигает одну из основных целей образования – воспитание мобильной, конкурентоспособной личности, способной быть субъектом профессиональной деятельности, что обуславливает новые требования к качеству, содержанию и условиям образования, профессиональным компетенциям специалистов, к их психологической готовности к приятию, продуцированию и внедрению инноваций [2]. Подготовка кадров с высоким уровнем профессиональной компетентности, педагогической культуры и конкурентоспособности в области дошкольного образования, владеющих профессионально значимыми личностными качествами обеспечивается не столько объемом усвоенного студентом содержания, сколько системой методов, приёмов, технологий реализуемой программы профессиональной подготовки [1]. В связи с этим введение различных форм работы в современный образовательный процесс достаточно актуально.

На факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева работа со студентами выстраивается с учетом социокультурной образовательной среды университета, профессионально-корпоративных возможностей и с обязательным применением компетентностно-ориентированных технологий [3]. В связи с этим в настоящее время ведется работа по модернизации Центра педагогики и психологии детства, созданного еще в 2001 году деканом факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, кандидатом педагогических наук, доцентом Г. П. Захаровой.

Цель создания Центра – проведение научных исследований, их адаптация к требованиям реального сектора экономики – образования и обеспечение их коммерциализации.

Развитие научно-инновационного потенциала Центра осуществляется по 10 основным направлениям исследовательской деятельности согласно Государственному рубрикатору научно-технической информации: 15.31.31 Детская и юношеская психология; 15.21.35 Психофизиология; 15.21.41 Психические процессы и состояния; 14.23.07 Теория дошкольного образования и обучения; 14.29.05 Воспитание в специальных школах и дошкольных учреждениях детей с отклонениями в развитии; 14.29.23 Специальные школы и дошкольные учреждения для детей с задержкой психического развития; 14.29.25 Специальные школы и дошкольные учреждения для слепых и слабовидящих детей. Тифлопедагогика; 14.29.29 Специальные школы и дошкольные учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи. Логопедические пункты. Логопедия; 14.35.07 Образование и обучение в высшей профессиональной школе; 14.35.09 Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе.

Потребителями результатов научных исследований Центра являются: образовательные организации разного статуса; учреждения здравоохранения, социальной защиты населения и культуры; центр занятости населения; общественные и церковные организации; коммерческие и некоммерческие организации.

Программа работы Центра основывается на стратегических ориентирах развития фундаментальных и поисковых исследований, закрепленных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы, учитывает и развивает положения Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций.

В направлениях научных исследований отражены фундаментальные исследования РАН и РАО в педагогической, психологической и смежных с ними науках как основы совершенствования образования и осуществления стратегических научных задач, сопряженных с национальными приоритетами в области социально-экономического развития России.

В состав Центра включены следующие структурные подразделения: Научно-исследовательская лаборатория, Детская академия, Центр инклюзивного образования, Центр непрерывного дополнительного профессионального образования, Учебно-методический сектор, Ресурсный центр интерактивных технологий. Каждый сегмент Центра способствует усилению практико-ориентированной подготовки обучающихся, а так же связи всех компонентов содержания подготовки с практическими профессиональными задачами и трудовыми действиями педагога, психолога; обеспечивает насыщение программы подготовки обучающихся разветвленной системой практик и их внедрение в вариативные модели сетевого взаимодействия образовательных организаций; позволяет создать условия, обеспечивающие формирование определенного набора трудовых действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога и педагога-психолога.

Направления научно-исследовательской деятельности Центра:

- тенденции и закономерности развития (психического, физиологического и социокультурного) современного ребенка на разных этапах онтогенеза;
- инновационные подходы в психолого-педагогическом сопровождении образования детей с ограниченными возможностями здоровья;
- инновационное развитие педагогического образования в условиях социокультурной модернизации системы образования в целом.

Приоритетное развитие Центра в настоящее время осуществляется по следующим направлениям деятельности:

Деятельность научно-исследовательской лаборатории связана с разработкой и внедрением новых научных концепций, научно-прикладных образовательных и культурных практик психолого-педагогического сопровождения развития современных детей; с разработкой новых коррекционно-педагогических программ профилактики, развития и коррекции психических процессов и свойств личности детей, терапии психических состояний участников образовательных отношений (детей, педагогов, родителей); трансфером инновационных технологий в практику образовательных организаций; разработкой инструментария и методик оценки уровня освоения профессиональных компетенций выпускниками бакалавриата и магистратуры в соответствии со спецификой трудовых действий профессионального стандарта педагога (или педагога-психолога); с участием в федеральных, региональных и других программах развития инновационной деятельности в педагогическом образовании.

В секторе «Детская академия» организуется и проводится коррекционно-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста по индивидуальным образовательным маршрутам с учетом осо-

бенностей их психофизического и социокультурного развития; коррекционная работа по запросу, психолого-педагогическое просвещение родителей. К работе в секторе активно привлекаются бакалавры и магистры. Это позволяет совершенствовать модель организации распределенной практики студентов факультета, способствует овладению обучающимися совокупностью общекультурных и профессиональных компетенций, соответствующих ФГОС ВО, ФГОС ДО и позволяет осваивать профессиональную деятельность в соответствии в Профессиональном стандарте педагога (в области дошкольного образования).

Центр инклюзивного образования разрабатывает и апробирует инновационные подходы в психолого-педагогическом сопровождении образования детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья в условиях вариативных образовательных и культурных практик.

Центр непрерывного дополнительного профессионального образования занимается организацией и проведением подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов системы образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты населения и правоохранительных органов; принимает участие в сертификации работников общеобразовательных организаций, привлекаемых к реализации ОПОП бакалавриата вуза. Обучение организуется с использованием офисных, дистанционных и сетевых технологий на самых разнообразных дополнительных профессиональных программах профессиональной переподготовки (например, Логопедия (Учитель-логопед), Физическая культура в дошкольном образовании (Инструктор по физической культуре в ДОУ), Педагогика и психология дошкольного образования (Воспитатель детей дошкольного возраста) и многие другие).

Учебно-методический сектор осуществляет экспертную деятельность; научно-методическое сопровождение внедрения инновационных образовательных и культурных практик на разных ступенях образования в контексте реализации ФГОС; решение теоретических и методических проблем образования в условиях поликультурного региона.

Ресурсный центр интерактивных технологий организует и проводит различные антропологические практики: тренинги, мастер-классы и другие активные формы проживания детства и молодости; транслируя безопасные повседневные, досуговые, потребительские, образовательные, психотерапевтические практики.

Результативность деятельности Центра определяется образовательным, общекономическим, социальным, коммерческим, инновационным эффектом.

Образовательный эффект. Изучение особенностей физического, психофизиологического и социокультурного развития детей Чувашии на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста позволят выделить индивидуальные и возрастные особенности, определить критерии и факторы риска школьной дезадаптации, определить влияние экзогенных и эндогенных факторов развития, что позволит также получить в целом характеристику современных детей, выявить тенденции их развития.

Изучение инновационных подходов в психолого-педагогическом сопровождении образования детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья в условиях вариативных образовательных и культурных практик позволит выявить возможности и предупредить риски в развитии инклюзивного образования.

Изучение инновационного развития педагогического образования в условиях социокультурной модернизации системы образования в целом позволит определить основные направления совершенствования разработки и качества реализации основных профессиональных образовательных программ подготовки кадров в соответствии с новыми требованиями к условиям их реализации на всех ступенях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Общеэкономический эффект связан с приращением стоимости инновационных интеллектуальных продуктов (научных разработок, диагностических методик и техник), нивелированием разрыва между запросами рынка труда и возможностями рынка образовательных услуг, повышением инвестиционной активности субъектов инновационного образования.

Социальный эффект определяется повышением уровня подготовки специалистов, их конкурентоспособности за счет применения инновационных технологий в образовании, согласованием интересов и потребностей бизнес-структур, работодателей и университета, снижением риска невостребованности выпускников.

Коммерческий эффект определяется коммерциализацией результатов научных исследований и разработок, увеличением объемов научно-исследовательских и опытно-экспериментальных работ, контингента слушателей системы переподготовки кадров, разработкой и реализацией научной интеллектуальной продукции, увеличением объемов издательской, информационной, консалтинговой и экспертной деятельности.

Инновационный эффект является результатом синтеза прикладных и фундаментальных исследований, разработки и внедрения инновационных форм и методов организации образовательной и научной деятельности и их управления, использования интерактивных информационных технологий, приращения интеллектуальной собственности, тиражирования инновационных методик в системе образования региона.

Успешность работы Центра обеспечивается мобильностью сплоченной команды профессионалов, межведомственным взаимодействием и интеграцией науки, бизнеса и образования.

Литература

1. Велиева, С. В. Формирование психологической готовности будущих педагогов в области психологии к инновационной деятельности [Текст] / С. В. Велиева. – Москва: МПГУ, 2014. – 170 с.
2. Захарова, Г. П. Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей [Текст] / Г. П. Захарова // Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 214 с.
3. Ivanova, N. V. Научно-методическое обеспечение мониторинга профессиональной готовности будущих педагогов к коммуникативно-речевому развитию дошкольников в условиях диалога культур [Текст] / N. V. Ivanova, G. P. Zaharova, N. N. Vasileva, T. S. Guseva, M. U. Derjabina, S. V. Veliieva, T. N. Semenova // Scientific and Methodic Basis for Monitoring of Professional Readiness of the Future Teachers to Communicative Language Development of Preschool Children in a Dialogue of Cultures // Mediterranean Journal of Social Sciences. – Vol 6, No 2 S3 (2015). – S. 50–57.

УДК 37.02;37.04.

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Светлана Григорьевна Макеева

**Россия, г.Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет
им.К.Д.Ушинского**

READINNES FOR SCHOOL READING AS A SCIENTIFIC-METHODICAL CONCEPT
Svetlana G. Makeev

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University K.D.Ushinsky

Ключевые слова: школьное обучение, готовность к обучению чтению, навык чтения.

Keywords: schooling, willingness to learn reading, reading skill.

Нужно различать готовность к обучению как готовность к специфическим условиям и организации обучения в школе (к обучению в форме учебной деятельности, в отличие от обучения в игре, в продуктивных видах деятельности и т.д.), и готовность предметную, то есть готовность к усвоению знаний и умений, предусмотренных соответствующими разделами школьной программы. Очевидно, что оба эти аспекта школьной готовности тесно связаны: ребенок усваивает чтение, письмо и математику, выполняя учебную деятельность (в оптимальной для данного возраста форме). В то же время, овладевая новыми знаниями и умениями, начинающий школьник учится учиться, осваивает новый для него вид деятельности, активно развивается.

Центральной задачей обучения в первом классе остается обучение чтению. Осознанное умение читать для удовлетворения познавательного интереса относится к метарезультатам начального образования. Значительные трудности в решении этой задачи связаны с необходимостью учета в методике первоначального обучения чтению особенностей предшкольной подготовки детей. Обследование первоклассников, осуществлявшееся нами в течение последних двадцати пяти лет в Ярославской области, постоянно подтверждало присутствие среди них тех детей, которые на момент поступления в школу уже в некоторой степени могли читать. Однако если в городских центральных школах такие первоклассники составляют абсолютное большинство (80%-100%), то ближе к периферии, на селе их число сокращается до 10%-20%. В последнее время разброс в этих показателях только усиливается.

Несмотря на это, вопрос учета предшкольной подготовки детей в обучении чтению пока не получает удовлетворительного решения в современной методике обучения грамоте. Существующие методические рекомендации на этот счет сводятся к выявлению у начинающих школьников умения читать (читает – не читает), наличествующего способа чтения (побуквенно, по слогам, целыми словами). На этом основании предлагается распределять учащихся на группы для осуществления дифференцированного обучения чтению. Поверхность и узость такого учёта разницы в готовности первоклассников к обучению чтению состоят в том, что не вскрываются механизмы чтения, факторы формирования навыка чтения, а это не позволяет прогнозировать результаты обучения. Нередко дети, пришедшие в первый класс не читающими вовсе, по мере обучения начинают в своем овладении навыком чтения опережать тех ребят, кто стал учиться читать еще до школы.

Наша позиция состоит в том, что проведение учебных занятий с первоклассниками требует не только педагогического внимания к имеющимся у них некоторым знаниям, умениям в звукобуквенной перекодировке, но и нуждается в учете других составляющих готовности к обучению чтению как проявлению школьной готовности.

В современных психолого-педагогических исследованиях готовность к школьному обучению описывается как многокомпонентное образование. Выделяются такие ее компоненты, как физиологический, речевой, социальный (мотивационный), коммуникативный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, субъектно-деятельностный и другие. Принципиальный характер имеет для нас то положение, что эти компоненты существуют во взаимосвязи, «настраиваясь» на учебную деятельность и специфируясь относительно условий и содержания обучения. Таким образом, можно рассматривать готовность к обучению чтению, как производное школьной готовности в её предметной направленности.

Поскольку основное содержание обучения грамоте направлено на формирование навыка чтения в его первоначальной стадии, подчеркнем, что термином «навык чтения» в методике обучения русскому языку обозначается целый комплекс взаимосвязанных знаний и умений, необходимых для раскодирования письменного высказывания: опознание графических обозначений, соотнесение графических образов букв и их звуковых значений, перевод буквенного кода речи в звуковой через осуществление звукослияний и осмысление звукокомплексов в качестве слов, установление смысловых связей между словами, интонационное оформление читаемого в ориентировке на знаки препинания и т.д.. Всё это означает, что чтение является сложным психофизиологическим речемыслительным процессом, заключающимся в смысловой переработке графически представленной информации и осуществляющимся на основе внешней и внутренней речи посредством речемоторных актов во взаимодействии зрительного, кинестетического и акустического анализаторов. Функционирование механизмов чтения обусловливается их зрелостью, а в проекции школьного обучения – их школьной зрелостью, определяющей в сочетании с другими компонентами школьной готовности готовность к обучению чтению.

При этом следует иметь в виду, что чтение является видом письменной речи и представляет собой речевую деятельность, а формирование навыка чтения как процесс овладения учащимися способами действия по раскодированию письменной речи происходит в связи с развитием, налаживанием взаимодействия механизмов чтения и включает в себя ряд этапов: 1) аналитический, операционный, буквенный этап, смыкающийся с аналитико-синтетическим этапом в результате усвоения учащимися словового способа чтения; 2) синтетический этап, характеризующийся переходом на чтение целыми словами на основе становления целостной структуры действия, перекодировки; 3) этап автоматизации действия чтения, что выражается в беглом синтагматическом чтении [12, 34].

На сегодняшний день учёт готовности первоклассников к обучению чтению сводится в основном к фиксированию того этапа, из которого следует исходить в формировании у них навыка чтения. Однако нулевая отметка навыка чтения, с одной стороны, не может выступать отрицательной оценкой готовности первоклассников к обучению чтению. С другой стороны, достижение определённого этапа формирования навыка чтения хотя и выступает косвенным показателем физиологической, интеллектуальной, операционно-действительностной зрелости механизмов чтения, но не проясняет состояния «запускающих» и совершенствующих их функционирование речевого, мотивационного и коммуникативного компонентов готовности к обучению чтению. Отсутствие показателей их состояния не только не даёт объективной картины готовности к обучению чтению, но отражается на методике обучения.

Так, речевая природа навыка чтения не допускает игнорирования такого важнейшего компонента готовности к обучению чтению, как речевая готовность. Артикуляционно-акустические особенности детской речи, насыщенность её словаря и развитость грамматического строя напрямую ска-

зываются на работе основного из механизмов чтения – смыслового анализатора. Полнота восприятия в процессе чтения той информации, которая заключена в письменном высказывании, во многом зависит от того, как развита речь ребёнка на всех его уровнях. Соответственно задача обучения чтению и совершенствования навыка чтения не должна отрываться от задачи постоянного развития речи учащихся. Вот почему нельзя принять весьма распространённый подход к дифференциации заданий по обучению чтению, состоящий в том, что умеющие читать первоклассники ограничиваются лишь ролью чтецов, а остальные должны пересказывать прочитанное, отвечать на вопросы – для тех и других задания по развитию речи являются обязательными. Это необходимо и потому, что у детей с недоразвитием речи отмечается замедленность движения глаз и частота остановок в процессе чтения, а боковое зрение не ускоряет чтения, а тормозит его.

Если же исходить из взаимосвязи развития всех видов речи, то нельзя упускать из виду в первоначальном обучении чтению и развитие координации в системе «глаз – рука», оказывающей влияние на восприятие графических образов букв, слов в процессе чтения. Кроме того, суть письма как процесса перекодирования речи и обратной стороны чтения наводит на мысль о сомнительности методических «инноваций» по выравниванию готовности первоклассников к чтению через увеличение количества занятий чтением с нечитающими детьми за счёт уменьшения доли их занятий письмом.

С позиции утверждающегося семиотического подхода к обучению письменной речи её освоение учащимися трактуется как овладение знаково-символической деятельностью, готовность к которой рассматривается как показатель общей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Реализация семиотического подхода к обучению письменной речи требует её применения с первых учебных занятий через использование не только буквенного, но и других способов графической фиксации речи (пиктографического, идеографического, образно-символического), в связи с чем «читающими» становятся все учащиеся.

Не меньшее значение для успешного формирования навыка чтения имеет и выявление мотивационного компонента готовности к обучению чтению. Отношение к учению вообще и в частности к овладению навыком чтения закономерно влияет на получение результата. Характер этого влияния может быть различным в зависимости от особенностей отношения, складывающегося у первоклассника к предмету учебной деятельности, её процессам, результатам, самому себе как субъекту деятельности и к своим одноклассникам как её соучастникам. Желание научиться читать или читать ещё лучше вызывает у начинающего первоклассника положительное отношение к учению, сказывающееся на повышении познавательной активности. Но положительное отношение нуждается в поддержании, развитии, а основными факторами являются следующие: осознание учащимися всесторонней значимости приобретаемых знаний и умений в чтении, соответствие содержательной и процессуальной сторон обучению потребностям, интересам, возможностям учащихся. Поэтому диагностика мотивационной готовности к обучению чтению должна направляться на выявление отношения первоклассников к обучению чтению как возможного мотива учения (хочу учиться в школе, потому что научусь читать, буду читать ещё лучше) и отношения непосредственно к обучению чтению с его мотивационно-смысловой стороны хочу учиться читать, потому что буду читать интересные книжки и много знать. Последующая диагностика должна выявлять динамику отношения первоклассников к содержанию, формам, методам обучения чтению и способствовать установлению её причин.

Необходимо учитывать, что чтение представляет собой вид речевой деятельности, включенный в общение с книгой, а на этой основе с учителем, одноклассниками, самим собой. Однако, при этом умение ребенка вести самостоятельно, без посредников, диалог с книгой формируется только после того, как он научился этому в совместной работе с другими детьми.

Для ребенка, поступающего в школу, важно умение общаться с учителем, сверстниками. Речевая готовность включает в себя формирование у детей коммуникативных качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и взрослыми, т.е. коммуникативный компонент. Ребенок приходит в класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество и действовать совместно с другими. Не случайно, в категорию слабоуспевающих в начальный период обучения в последнее время нередко попадают внешне благополучные дети, имеющие достаточно высокий уровень умственного развития, овладевшие навыком чтения и счета еще до школы, но привыкшие к индивидуальным формам обучения, не умеющие выполнять задания педагога в условиях группового обучения.

Компонент коммуникативно-речевой готовности предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам детской группы и способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

С целью изучения отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений, мы использовали модифицированную диагностику «Рукавички» (Цукерман Г.А), направленную на анализ готовности детей к взаимодействию. В таблице на примере двух пар первоклассников показано, что с учетом эмоционального отношения совместной деятельности, умения договариваться, осуществлять взаимоконтроль можно выделить разные уровни коммуникативной готовности к обучению чтению.

Табл.1

Уровни коммуникативной готовности к обучению чтению

Имя	Умение договариваться	Продуктивность совместной деятельности	Взаимоконтроль	Эмоциональное отношение	Уровень сформированности
Иван Н.	+-	узор схож	+-	положительное	средний
Аня Г.	+		+	положительное	высокий
Саша С.	-	сходство частичное	-	отрицательное	низкий
Ира Р.	-		-	нейтральное	средний

Результаты диагностики позволили определить, на формирование и развитие каких универсальных учебных действий надо обратить внимание при работе с каждым первоклассником:

Иван И.: коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера);

Саша С.: коммуникативно-речевые действия: умение задавать вопросы, способность строить понятные для партнера высказывания; коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера);

Ира Р.: коммуникативное действие, направленное на организацию и осуществление планирования (кооперацию), развитие позитивного эмоционального отношения к совместной деятельности; умения задавать вопросы.

Очевидно, что подобные исследования требуют продолжения.

УДК 82.0:372.8; 82.972.8; 373.1.02:372.8.

**РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ
РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ**

Н. Н. Иванов

**Россия, г.Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им.К.Д.Ушинского**

**THE DEVELOPMENT OF THE READER'S EMPATHY IN THE PROCESS OF WORKING WITH
ARTISTIC TEXT**

N.N. Ivanov

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University K.D.Ushinsky

Ключевые слова: читательская эмпатия, художественное восприятие, анализ интерпретация произведения литературы, образ, персонаж, мотив.

Keywords: the reader's empathy, artistic perception, analysis, interpretation of works of literature, image, character, motive.

Понятие *эмпатия* не имеет коннотаций с какими-либо конкретными эмоциями (*сострадание* или *сочувствие*) и применяется для обозначения сопреживания любым эмоциональным состояниям. Нас интересует эмпатия не в узком психологическом аспекте и, тем более, не в медицинском, но как личностное качество читателя: от лёгких эмоциональных откликов до способности погружаться в мир эмоций партнера по общению [Фрейд З. – 2], а способность к эмпатии как одно из условий адекватного восприятия художественного текста.

Эмоциональную отзывчивость школьника-читателя правомочно назвать эстетическим сопереживанием. Сопереживание литературным персонажам открывает чувства, которые в реальной жизни читатель может и не познать. Книги о детстве и нравственных поисках, мифы, сказки в этом смысле незаменимы.

Проблема восприятия искусства трактуется неоднозначно. Зарубежные психологи считают восприятие красоты врожденным, биологически присущим человеку. Отечественные психологи и педагоги советского периода (П. П. Блонский, А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, С. Л. Рубинштейн) решают роль в развитии способности сопереживания отводят воспитанию и обучению. Есть мнение, что дети приобретают эту интеллектуальную по характеру способность лишь в 10-11 лет. Эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему (Б. М. Теплов, П. М. Якобсон), вхождение «внутрь изображаемых обстоятельств», «мысленное участие» в действиях (А. В. Запорожец) – условия такого сопереживания. Подобный творчеству психический процесс предполагает способность узнать, понять изображённое, имеет уровневый характер, где высший уровень – эстетический, а один из первых – уровень эмоциональных откликов. Психологи, педагоги (М. Г. Каучурин, Н. Д. Молдавская, Л. Н. Рожина) доказали, что эффективность восприятия литературы зависит от возрастных психологических и индивидуальных особенностей, опыта читателя, его отношения к тексту, степени близости, доступности образа.

В развитии эмпатии читателя следует учитывать, что восприятие образности и понимание смысла текста обусловлены внутренними запросами и опытом читателя; следует помнить также, что субъект в состоянии перестраивать чувства под воздействием художественной реальности.

«Детство» Л. Н. Толстого, «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова, «Детство» М. Горького и «Детство Никиты» А. Н. Толстого – великие книги; их объединяет трепетное отношение к детству – поре искренних чувств, самобытному духовному миру. В них заострены проблемы нравственных поисков и учения, а главный герой-ребенок проходит символические этапы становления человека, сюжетно организованные по увековеченной в мифе схеме: появление на свет, «райская детская жизнь» и «тончайшая материя наследственности» (А. Н. Толстой), вхождение в мир и преодоление испытаний на пути духовного роста. Такие «схемы духовной жизни» (Павел Флоренский), или архетипы (К. Г. Юнг)озвучны подспудным, еще неосознанным ожиданиям школьников. Архетипы включают читательские реакции, универсальный объяснительный принцип, апперцепцию; соединяют волевые, интеллектуальные и эмоциональные усилия ребенка, мобилизуют его на внутреннее творчество – создание нового для себя смысла.

Духовное преображение растущего человека – тема названных повестей и внешне простой, но емкой, благодаря архетипам, прозаической литературной сказки И. С. Тургенева «Капля жизни», современному младшему школьнику мало знакомой. Обходя общие стороны методики работы с детской классикой, рассмотрим другое – связи художественно выраженной позиции писателя и читательских эмоциональных откликов. В сказке говорится о том, что у одного мальчика заболели отец и мать; мальчик не знал, чем им помочь, и сокрушился. Однажды ему сказали, что: «Есть одна пещера, и в этой пещере ежегодно в известный день на своде появляется <...> капля чудодейственной живой воды, и кто эту каплю проглотит – тот может исцелять не только недуги телесные, но и душевые немощи». Мальчик отыскал пещеру и проник в неё. Она была каменная, с каменным растрескавшимся сводом.

«Огляделвшись, он пришел в ужас – вокруг себя увидел он множество гадов, страшных и отвратительных. Но делать было нечего, он стал ждать <...> на своде появилось что-то мокре, что-то вроде блестящей слизи, и вот понемногу стала навертываться капля, чистая, как слеза, и прозрачная <...> Но едва только появилась капля, как уже все гады потянулись к ней и раскрыли свои пасти. Но капля, готовая капнуть, опять ушла». В третий раз. «Капля живой воды капнула ему прямо в раскрытый рот. Гады зашипели, подняли свист, но тотчас же посторонились от него, как от счастливца <...>

Мальчик недаром проглотил эту каплю – он стал знать все, что только доступно человеческому пониманию, он проник в тайны человеческого организма и не только излечил своих родителей, – стал могуществен, богат, и слава о нем далеко прошла по свету» [1, с.262, 263].

Благодаря авторскому лирическому началу «Каплю жизни» считают стихотворением в прозе, но сам Тургенев называл ее сказкой, ссылаясь на запись ее русским поэтом Я. П. Полонским [1, с.263]. Лирическое начало обостряет читательские симпатии к герою и обнажает позицию автора (он на стороне героя), а школьник «вживается» в текст на уровне эмоциональных откликов.

Анализ текста в классе начинала краткая беседа, затем следовал второй «шаг»: выявление позиции автора, чтение заранее выделенных учителем сюжетных эпизодов и анализ ключевых слов, символов, комментарии, вопросы по ходу чтения: «О чём хочется спросить автора?», другие.

Полагаем, что образность, мотивы, символизм, сказочность внешней формы текста, смысл наиболее значимых строк третьеклассники воспримут. Уровень их читательской зрелости относительно высок; они эмоциональны, любят рассуждать на интересующие темы, для них значимы примеры из своей жизни. Ёмкие, но легкие по форме, манере изложения произведения уже есть в их речевом и читательском опыте. Беседа создала обстановку, предшествующую погружению в текст, настроила на его психологическую интерпретацию, на ретроспективный анализ жизненного опыта. Ненавязчиво следует обозначить тему, обыграть заголовок, продумать иллюстрации. Чем литературные сказки отличаются от народных, почему эта – произведение литературы, а не фольклора? О чём говорится в ней, или какова её тема? И почему автор тему развернул в сказке с таким названием? Основной вывод беседы: невозможное, волшебное стало реальным, как в сказке, благодаря душевному подвижничеству. Эта способность – чудо, но оно ещё и в том, что изменение в душе (обретение капли) преобразило внешний мир: мальчик «стал могуществен, богат, и слава о нем далеко прошла по свету». Символ чуда – капля воды, названная каплей жизни. Вдумчивое чтение и образно-ассоциативное «вчитывание» на основе интуиции и свободного понимания проясняют: Кто или что может быть чудесным в сказке? Почему?

Здесь нет новых для учащихся слов, словосочетаний, и вместо словарной работы допустимо обыграть ключевые слова-мифологемы, символический язык, волшебный предметный мир сказки. Выделение ключевых слов – капля и пещера – начало «глубинного» вхождения в текст. Капля воды – эквивалент эликсира жизни, мудрости, ключа к духовному познанию; вода – символ целительных сил в душе ребенка. Выйдя за рамки произведения, целесообразно развернуть аллюзивные смыслы, ассоциации, семантику капли в контексте примеров из мифов, сказок, фольклора. Иордан, живая и мертвава вода, ковш браги, океан, движение по воде и погружение в глубины – везде вода означает затаенные силы человека и преображение.

Почему Тургенев так построил текст? Его сюжет помогает последовательно осмысливать обретение капли жизни как открытие внутренних сил в испытаниях, духовный рост. История мальчика убеждает в наличии у каждого человека внутренних ресурсов, а судьба определяется им самим, умением разумно относиться ко всему в окружающем мире.

Роль экспозиции или пролога – поведать о недуге родителей и горе мальчика от собственного бессилия. «У одного бедного мальчика заболели отец и мать; мальчик не знал, чем им помочь, и со-крупался». Заболели родители, и надо что-то делать. Но что? Читатель ставит себя на место персонажа, сочувствует ему, и уже включена психологическая интерпретация, обострена «внутренняя наглядность», мобилизованы интеллектуальные, эмоциональные силы ученика. Развитие эмпатии – способности посмотреть на себя глазами другого человека, понимание себя через него – особенно в страдании, продуктивно уже в младшем школьном возрасте. Был приобретен ценный для дальнейшей жизни нравственный опыт. Творческие задания конкретизировали его, «связали» читателя и героя сказки: рисование словесного портрета персонажа, оценка его чувств, составление монолога от лица героя, пересказ эпизод от лица участника событий.

«Живые» впечатления детей усилили эмоциональную и психологическую обстановку, аналогии с «прошлым», пусть и небольшим опытом (кто-то был болен, но исцелился) затронули чувства. Развивались умения вдумчиво читать, узнавать, анализировать текст, словесно импровизировать.

Вспомнив пролог, завязку действия волшебных сказок, дети увидели, что герой что-то предпринимал, уходил во внешний мир в результате несчастья. В сказках оно называлось первоначальной бедой. Выделили завязку действия: подобно Гласу Божьему, пришло известие о пещере, о капле «чудодейственной живой воды», «и кто эту каплю проглотит – тот может исцелять не только недуги телесные, но и душевные немощи». Здесь и развернем символизм пещеры. В антропософии и психоаналитике она символизирует внутреннее пространство человека – мрак, темные стихии внутренней жизни, непознанной и потому страшной. Человек не знает своих возможностей, боится себя, пока не откроет в пещере души каплю жизни.

Действие развивается, мальчик отыскал пещеру и «проник в нее». Иначе – он заглянул в себя. На пути самопознания настало, как в сказках, время первоначального испытания в преддверии основного. Капля появилась первый раз и ушла. Обсудим эпизод. Испытание ли это? Каким мальчик вошел в него и что приобрел, выйдя? Что и как испытывается? «И вот понемногу стала навертываться капля, чистая, как слеза, и прозрачная <...> Но едва только появилась капля, как уже все гады потянулись к ней и раскрыли свои пасти. Но капля <...> ушла». Нужно пересилить страх, ужас и отвращение от созерцания множества гадов «с злыми глазами, страшных и отвратительных», заставить себя ждать. Сославшись на аналогичные сюжетные эпизоды из других сказок, сделали промежуточ-

ный вывод. Первоначальное испытание – проверка характера, смелости, терпения. Результат – малый росток в душе – возможность грядущего обретения капли.

Испытание основное, как смысловая часть сюжета озаглавленное, допустим, «Испытание в смирении, терпении», отсылает читателя к ценностям христианских сюжетов. «Нечего делать, надо было опять ждать, ждать и ждать», терпя гадов «самого разнообразного вида» – таковы аллегории подсознания. К мальчику пришло нравственное мужество, и он победил свои страхи, что стало залогом будущего торжества. Победа над собой – кульминация сюжета. В развязке, синтаксически совпадающей с эпилогом, звучит мотив чудесного преображения. Мальчик обрел внутреннее зрение, проглотив каплю, «он стал знать все, что только доступно человеческому пониманию, он проник в тайны человеческого организма и не только излечил своих родителей, – стал могуществен, богат, и слава о нем далеко прошла по свету».

Важно обобщить прямое и переносное значение воды и названия сказки, спросить детей, что нового они открыли благодаря образам сказки.

Обыграв мифологический архетип «чудесного отрока» и семантику мифологем воды, пещеры, Тургенев символически изложил историю духовного роста, обретения внутренних сил и преображения, победы над собой; сказал о детстве – времени сортирования материала, основе будущей личности. «Чудесный отрок» – это наделенный некими дарами персонаж-ребенок в мифе. Архетип немало раздвигает душевный мир юного читателя, заставляет востребовать аксиологическую, воспитательную функции мифа. По законам восприятия художественного произведения, симпатии читателя всегда на стороне главного героя – образца для поведения, и опыт персонажей сказок незримо переходит на читателя, чье сознание ориентировано на освоение жизни, духовного мира, но отношение к персонажам, оценки – еще эмоциональны. В роли мальчика из сказки Тургенева, чье имя не названо, мыслится каждый, кто обладает интуицией, творчеством, спонтанными побуждениями и может поставить себя на его место. Подтвердился авторитет мифов, сказок для принятия решений в детстве, о чем говорили Юнг, Фрейд. Ответы детей показали, что образ содержания сформировался именно как психологический эквивалент смысла. Растворенные в художественном тексте архетипы соединили близкое и далёкое, понятное и непонятное.

Литература

1. Богатыри Русской земли. Образцовые сказки русских писателей [Текст] / Сост., обработка В.П. Авенариуса. (Книги нашего детства). – М.: Моск. рабочий, 1990. – 336 с.
2. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному [Текст] / З. Фрейд. – Азбука-классика, 2006.

УДК 37.02;37.04.

ИЗУЧЕНИЕ ПАРАДОКСАЛЬНО-ИГРОВОЙ ПОЭЗИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ С ДОШКОЛЬНОЙ СТУПЕНЬЮ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Борисенко

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет
им.К.Д.Ушинского

THE STUDY OF A PARADOX-A GAME OF POETRY IN ELEMENTARY SCHOOL, TAKING INTO ACCOUNT CONTINUITY WITH THE PRESCHOOL STAGE OF EDUCATION

I. V. Borysenko

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University K.D.Ushinsky

Ключевые слова: преемственность в образовании, дошкольная и начальная ступени образования, парадоксально-игровая поэзия, жанрово-тематическая специфика произведений, форма художественного произведения

Key words: continuity in education, preschool and primary school education paradoxically-game poetry, genre and thematic specificity of the works, form works of art

Преемственность в образовании представляет собой непрерывный процесс воспитания и обучения ребёнка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода. В настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования России. Классики педагогики, известные учёные утверждали, что устанавливать преемственность возможно через изучение такого материала, который концентрирует в себе весь опыт человечества, представляет величайшую ценность для обогащения литературного языка, а также более близок детским интересам и потребностям, является занимательным и лаконичным и в тоже время функциональным. Всё это отражается в произведениях парадоксально-игровой поэзии.

В современном литературоведении под поэзией понимают особый способ организации речи, привнесение в речь дополнительной меры (измерения), не определенной потребностями обыденного языка, словесное художественное творчество, преимущественно стихотворное.

Поэзия может называться и искусством недосказанного, подразумеваемого. Хорошее стихотворение – всегда нечто большее, чем просто слова; нечто, возникшее из своей формы и без этой формы не существующее.

Поэзия включает в себя разнородные произведения: эпические, лирические, лироэпические, драматические.

В последнее время в учебники по литературному чтению наряду с классической (в основном – лирической) поэзией включаются стихи современных авторов. В основном – это стихи, написанные специально для детей. Среди них – большой пласт юмористических, парадоксально-игровых детских стихотворений, со многими из которых дети знакомятся уже в дошкольном возрасте. К жанру парадоксально-игровой поэзии можно отнести многие переводы из английской детской литературы С.Маршака, К. Чуковского, Б.Заходера. В этом жанре работали и работают Ю. Мориц, Г. Сапгир, О. Григорьев, Э. Успенский, Г. Остер, В. Левин, М. Бородицкая, А. Усачев, Г. Кружков и др.

Значение парадоксально-игровой поэзии в чтении младших школьников состоит в том, что этот литературный материал, как и фольклор, может использоваться не только для развития речи и памяти, как на дошкольной ступени образования, но и на начальном этапе становления ребенка как читателя. Именно с помощью него можно вовремя научить ребенка любить чтение. О проблеме потери интереса у современных школьников к чтению художественной (а не познавательной) литературы пишут много.

На наш взгляд, парадоксально-игровая поэзия способна формировать и поддерживать интерес маленьких учеников к чтению, поскольку в основе этой поэзии лежит игра. Начальная школа не в полной мере учитывает, что для школьника этого возраста весьма актуальными остаются дошкольные виды деятельности. Слишком быстрое их замещение занятиями учебного типа отрицательно влияет на развитие психологических механизмов, обеспечивающих готовность к успешному школьному обучению. Сюжетно-ролевая игра и художественно-эстетические занятия должны сохранять в начальной школе подобающее место.

К сожалению, процесс приобщения к искусству слова в начальной школе, в отличие от ступени дошкольного образования, часто строится таким образом, что ребенок не успевает пережить, осознать возникшие чувства, оценить влияние прослушанного произведения на свое субъективное эмоциональное состояние. Учащихся сразу погружают в дидактическую сущность произведения (чему учит, какая главная мысль, какова идея).

Многие учителя начальной школы, прекрасно справляясь на уроках с анализом сложной для восприятия младшими школьниками классической пейзажной лирики, часто испытывают затруднения в построении уроков чтения таких, казалось бы, простых веселых нелепиц и небылиц. Причина этого подчас кроется в непонимании учителем жанрово-тематической специфики таких произведений. Уроки чтения парадоксально-игровых стихов строятся часто излишне дидактически: неправильно расставляются акценты при анализе стихотворений, учитель ищет в них глубинный смысл, воспитательную направленность, искусственно формулирует «нравственную идею», занимается ненужным морализированием. При этом не видит в них юмора, парадокса, игры звуков и слов, считает, что абсурдные ситуации только запутывают детей. Совсем не обращается внимание на форму этих произведений, хотя именно в таких детских юмористических стихах, вслед за фольклором, формальные признаки проявлены наиболее ярко. При таком подходе разрушается волшебный мир парадоксально-игровой поэзии. К сожалению, как показывает педагогическая практика, плохо знакомы с особенностями, а значит и методикой преподавания этой поэзии и многие студенты, будущие учителя начальных классов.

Понятно, что стиль многих современных стихов мало напоминает классику. Однако главное ведь не то, чтобы современная поэзия соответствовала канонам, а то, чтобы современные поэты создавали что-то, что трогало бы душу человека, заставляло остановиться, удивиться и, может быть, восхититься необычному взгляду на обычные вещи.

Новое направление в детской литературе, которое называется парадоксально-игровой поэзией, было создано в 20-30-е годы прошлого века. Оно существовало с традиционными, уже установившимися направлениями: сказочным юмором К. Чуковского, детской сатирой С. Маршака, А. Барто, С. Михалкова.

Парадоксально-игровая поэзия пронизана эксцентричностью, созданная в ней абсурдная картина мира, не только с восторгом воспринимается ребенком, но и способствует его интеллектуальному развитию, побуждает фантазию и творчество. Поэт как бы раскладывает мир на кубики и складывает снова необычным образом.

Основоположником этого направления в России стал Даниил Хармс ("Лошадка", "Кто?" "Иван Топорышкин" и другие).

Иван Топорышкин пошел на охоту,
С ним пудель вприпрыжку пошел, как топор.
Иван провалился бревном на болото,
А пудель в реке перепрыгнул забор.

Истоки же этого жанра следует искать в фольклоре: это загадки, считалки, небылицы, перевертыши.

Парадоксально-игровая поэзия эпична, каждое стихотворение – это маленькая история со своим сюжетом, главной темой которого становится мир ребёнка и всё, что с ним связано. Парадоксально-игровая поэзия – жанр, который будто бы специально создан, чтобы подчеркнуть самоценность личности каждого ребёнка и детства вообще, обратиться к чувствам, мыслям, внутреннему миру маленького человека.

Специфика парадоксально-игровой поэзии заключается в том, что она общается со своим читателем на особом уровне: дидактическое начало здесь ослаблено, зато на первый план выступает начало игровое, развивающее в ребёнке способность нестандартно мыслить и творчески воспринимать мир. В основе таких стихотворений – парадоксальная, немыслимая ситуация. Благодаря игровой форме, дистанция между автором и читателем сокращается, происходит создание такого художественного пространства, в котором ребёнок ощущает себя буквально как «рыба в воде».

Этот "мир вверх тормашками" создаётся при помощи игры, игры смыслом, словом и звуком. Отсюда богатство рифм, ассонансов, аллитераций – нередко первые стихи становятся для ребёнка первым знакомством со звуковой и образной выразительностью родной речи. Нелепая ситуация создается с помощью таких приёмов, как оксюморон и метатеза. В первом случае сочетаются противоположные или несочетаемые слова или понятия, обычные предметы наделяются необычными свойствами или ведут себя неожиданным образом [2]. Например, Д. Хармс, «Врун»:

А вы знаете, что НА?
А вы знаете, что НЕ?
А вы знаете что БЕ?
Что на небе
Вместо солнца
Скоро будет колесо? ...

Если используется метатеза, то в предложении меняются местами слова или части слов, создавая эффект весёлой нелепицы, как например, в стихотворении Э. Успенского "Память":

Ехал кактус на коне,
Вел собачку на ремне,
А старушка в это время
Мыла Ваню на окне...

Но парадоксально-игровая поэзия играет не только словами и смыслами, игра существует на всех уровнях, в том числе и на фонетическом: поэты охотно используют звуковые повторы, повторы слов и слогов, уподобление одни слов другим [1]. Один из примеров такой звуковой игры –

стихотворение М. Яснова "Приставалка к удоду":

Удод, удод, удодина,
Удодливый удод,
В твоём гнезде удодовом
Удобно ли, удод?

Синтаксис в парадоксальных стихах тоже экспериментальный: например, одно предложение разбивается на несколько частей, между которыми появляются другие самостоятельные предложения, словом, элемент путаницы и неразберихи присутствует во всей структуре стиха.

На первый взгляд, эти словесные эксперименты способны запутать маленького читателя, но на самом деле он хорошо знаком со словотворчеством и легко принимает правила игры. Включаясь в неё, ребёнок, с одной стороны, учится распознавать правильный порядок вещей, а с другой стороны, учится мыслить ассоциативно, улавливать тонкие смысловые связи между словами и понятиями и в целом творчески подходить к любой ситуации [3].

Парадоксально-игровая поэзия синкетична: стихи можно спеть, изобразить в танце, сыграть, нарисовать, сделать мультфильм, поставить спектакль. Вспомним, например, мультфильм «Пластилиновая ворона» на стихи Э. Успенского, песню «Большой секрет для маленькой компании» на слова Ю. Мориц.

Наиболее органичными последователями "детского" Хармса являются Юнна Мориц и Генрих Сапгир. Не случайно в учебниках по литературному чтению в разных УМК большая часть парадоксально-игровой поэзии представлена именно этими авторами. Например, в курсе литературного чтения УМК «Школа 2100» включено 9 стихотворений Ю. Мориц ("Любимый пони", "Резиновый ежик", «Слониха, слоненок и слон» и др.) и 8 стихотворений Г. Сапгира («Леса - чудеса», «Людоед и принцесса, или все наоборот» и др.).

При проектировании уроков изучения парадоксально-игровой поэзии мы опирались на следующие методические положения, сформулированные с учетом жанрово-тематических особенностей этих стихов:

- тщательная подготовка к выразительному чтению произведений учителем (передача общего шуточного, игрового настроения, выделение голосом повторов, аллитераций, выражение с помощью интонации необычности созданного поэтом мира – «мира вверх ногами», попытка передачи увиденной картины с позиции ребенка);
- раскрытие жанровой специфики парадоксально-игровой поэзии (окружающий мир воспринимается глазами ребенка, часто повествование ведется от первого лица – дошкольника или младшего школьника; обычные предметы наделяются необычными свойствами или ведут себя неожиданным образом; в стихах сочетаются противоположные или несочетаемые слова или понятия; в предложении меняются местами слова или части слов, создавая эффект весёлой нелепицы; используются звуковые повторы, повторы слов и слогов, уподобление одних слов другим);
- синкетичный характер парадоксально-игровой поэзии позволяет широко использовать на уроках другие виды искусства: прослушивание музыкальных композиций, просмотр киноотрывков, можно поставить спектакль. Однако следует помнить, что использовать аудио- и видеозаписи следует на заключительных этапах работы над стихотворением, так как зрительный и музыкальный образы более яркие и более легкие для восприятия детьми и могут заслонить собой словесный образ;
- творческие задания для самостоятельной работы учащихся в связи с прочитанными стихотворениями: рисунки, составление диафильмов, словесные картины, проба пера в рамках данного жанра.

Творческая деятельность учащихся является ведущим элементом содержания начального этапа литературного образования. При этом используются различные формы интерпретации художественного произведения.

Сочиняя свое стихотворение по аналогии с прочитанным, ученик включается в высшую стадию интерпретации литературного текста, через самостоятельную продуктивную творческую деятельность он актуализирует свою индивидуальность.

Приведем примеры стишков второклассников, придуманных по заданной первой строчке.

Однажды я увидел змея
И задал сам себе вопрос:

Какой же длинный его хвост?
Оказалось на рассвете,
Это тело, а не хвост,
Оказалось на рассвете,
Говорить теперь он мог,
И еще он прыгать мог.
А еще вот этот змей,
Он всю жизнь летать умел.
Из чего же этот змей,
Если он летать умел?

Лиза З.

Что за книга на скале
На скале как на столе?
Как на маленьком верблюде,
Как на маленькой посуде,
Как на рыбке золотой
Как на горке на крутой.

Никита Е.

Эта игра «в чепуху», конечно, еще не стихи, но из этих примеров видно, что ребенок включился в поэтические эксперименты, почувствовал форму парадоксальных стихотворений, а именно в единстве понимания содержания и формы происходит полноценное восприятие художественного произведения, рождается процесс наслаждения чтением.

Литература

1. Ананичев А., Звонарева Л. А у нас мастер-класс. А у вас? [Текст] // Детская литература. - 2007. - №3.
2. Григорьев В. П., Шестакова Л. Л. Словарь языка русской поэзии XX века [Текст]. – М., 2003.
3. Звонарева Л. И. Почувствовать нерв времени [Текст]: Заметки о современной детской литературе и периодике: Часть II // Детская литература. - 2002. - №4.

УДК 373.2.02

ПОСЛОВИЦЫ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

E.A. Воробьева

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

PROVERBS AS A MEANS OF MORAL EDUCATION

E.A. Vorobyova

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: язык, нравственность, воспитание, пословица, народная мудрость.

Key words: language, morality, education, saying, popular wisdom.

Исторически национальная мораль и нравственность находят отражение в устном народном творчестве, и, в частности, в русских пословицах.

Русский народ отражал свои наблюдения над жизнью, свои думы, чувства и надежды в сказках, пословицах, поговорках, загадках. Сказки учили и воспитывали, заставляли задумываться над сложными вопросами жизни. Народная сказка учит тому, каким должен быть человек. В пословицах и поговорках обобщается житейская мудрость, выработанная веками и закреплённая в краткой, меткой словесной форме. Пословица судит о человеческих достоинствах и недостатках, острым словом клеймит злых, жадных, завистливых или утверждает правду, честь, мужество, дружбу. Глубокая

жизненная философия народа заложена в паремиях, оттачивавших веками свою мысль, свой точный, острый, меткий язык.

Пословица – это жанр устного народного творчества, афористическое изречение, обычно состоящее из двух частей и ритмичное по форме, выражавшее собой народную мудрость и имеющее назидательный смысл. Являясь по своей сути самой элементарной формой поэтической речи, пословица постоянно пользуется такими стилистическими приемами, как стихотворный размер, рифма, ассонанс, аллитерация и другими признаками поэтического стиля. По определению В.И. Даля, поговорка — это «складная короткая речь, ходящая в народе, но не составляющая полной пословицы». Пословицы и поговорки имеют название паремии (от греч. παρομία — поговорка, пословица, притча) — устойчивая фразеологическая единица, представляющая собой целостное предложение дидактического содержания.

Пословицы, поговорки, загадки, сказки, народные песни являются не только средствами развития речи детей, но и, в первую очередь, средствами народной педагогики.

Этнопедагогические миниатюры – пословицы и поговорки — играли огромную роль в жизни народа. Их значение не исчерпано и до настоящего времени. Народ был экономен в употреблении слов, дорожил оптимальными средствами сохранения и передачи мысли, особо ценил лаконичность и точность речи: «Много сказанное – пустословие, кратко сказанное – мудрость». Испокон веков сохраняется высокое мнение о паремиях. Так, «для греков и римлян пословицы были господствующим мнением общества; для итальянцев – училищем народа; для испанцев – исцелителем души; для чехов – мудростью предков; для русских – школой мудрости и добра».

В любой пословице всегда присутствует «педагогический момент» – назидательность. Пословицы удовлетворяли многие духовные потребности людей: познавательно – интеллектуальные (образовательные), производственные, эстетические, нравственные.

Пословицы и поговорки – это не старина, не прошлое, а живой голос народа, поскольку народ сохраняет в своей памяти только то, что ему необходимо сегодня и потребуется завтра. Когда в пословице говорится о прошлом, оно оценивается с точки зрения настоящего и будущего – осуждается или одобряется в зависимости от того, в какой мере прошлое, отражённое в данном афоризме, соответствует народным идеалам и нравственным качествам.

Русские народные пословицы обычно имеют форму, благоприятную для запоминания, что усиливает их значение как этнопедагогических средств.

Конечной целью паремий всегда было воспитание, поэтому они с древнейших времён выступали как педагогические средства. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой – оказывают воспитательное влияние, то есть выполняют образовательные функции: повествуют о средствах, методах воспитательного влияния, соответствующих представлениям народа, дают характерологические оценки личности – положительные и отрицательные, которые, определяя так или иначе цели формирования личности, содержат призыв к воспитанию, самовоспитанию и перевоспитанию.

Как сказал великий педагог Я.А. Коменский: «Пословица или поговорка есть краткое и ловкое какое-нибудь высказывание, в котором одно говорится и иное подразумевается, то есть слова говорят о некотором внешнем физическом, знакомом предмете, а намекают на нечто внутреннее, духовное, менее знакомое». В этом высказывании содержится признание педагогических функций пословиц и поговорок, а также учёта в них определённых закономерностей, свойственных народной педагогике: во-первых, намёк выступает как средство воздействия на сознание воспитуемых, во-вторых, обучение идёт от известного к неизвестному.

Наиболее распространённая форма русских пословиц – наставления. С педагогической точки зрения интересны наставления трёх категорий: поучения, наставляющие детей и молодёжь в добрых нравах, в том числе и правила хорошего тона; поучения, призывающие взрослых к благоприятному поведению, и, наконец, наставления особого рода, содержащие педагогические советы, констатирующие результаты воспитания, что является своеобразной формой обобщения педагогического опыта. В них содержится огромный образовательно-воспитательный материал по вопросам воспитания: «Нет друга – иши, а нашел – береги», «Друзья познаются в беде», «Мал золотник, да дорог», «Гроша не стоит, а выглядит рублем», «Ты ему по секрету, а он всему свету», «Языки и хлебом кормит, и дело портит», «Ошибся – не ушибся», «Маленькое дело лучше большого безделя», «Топор лучше шубы греет», «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Ученье – свет, а неученье – тьма», «Не вкусив горького, не узнаешь и сладкого», «С родной земли – умри, не сходи», «Человек без родины, что соловей без песни» и т. п.

В русских пословицах получили отражение педагогические идеи, касающиеся формирования таких нравственных ценностей, как патриотизм, любовь к ближнему, создание семьи, рождение детей. Кроме того, паремии говорят о целях, средствах и методах воспитания, поощрения и наказания, содержании обучения, трудовом и духовно-нравственном воспитании, а также наследовании детьми черт поведения родителей и влияния на них окружающей среды и общественного мнения.

В пословицах главное – этическая оценка поведения человека и народной жизни в целом. Любая паремия – это сложившееся веками общественное мнение народа, нравственная оценка им всех случаев жизни. Мудрые мысли народа всегда несут на себе печать национальной нравственности.

Рождение детей – праздник у всех народов, но гораздо важнее их воспитание. «Нарожать – нарожала, а научить не научила» — осуждение подобного рода встречается во многих языках.

Русским народом определенно высказываются мысли о начале воспитания: чем раньше, тем лучше. Воспитание начинается уже с момента рождения, причём оно главное рождение: «Не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вспоил, вскормил да добру научил». Мать и отец не просто родители, ведь рождение – только начало, мать и отец, прежде всего, воспитатели – только тогда они оправдывают своё имя и назначение: «Какая матка, таковы и детки», «Что мать в голову вобьёт, того и отец не выбьет».

О решающей роли родителей в воспитании очень ярко сказано в русской пословице: «Родительское слово мимо (попусту) не молвится», то есть о родительском слове сказано то же самое, что и о пословице: «Пословица просто не молвится». Слово родителей оценивается так же высоко, как и живая народная мудрость многих поколений. Родители как воспитатели в данном случае выступают от имени целого народа, как связующее звено между детьми и народом, подрастающим поколением и поколением уходящим.

В пословицах отражены и условия воспитания – благоприятные и неблагоприятные. Так, все народы внушают подрастающему поколению мысль о необходимости уважать своих родителей, воспитателей, учителей и наставников. В русских паремиях родительский авторитет поддерживается особенно настойчиво: «Птичьего молока хоть в сказке найдёшь, а другого отца – матери и в сказке не найдёшь», «Отцовским умом жить деткам, а отцовскими деньгами не жить», «Хоть по - старому, хоть по - новому, а всё отец старше сына». Есть и сказки на эту тему, и как нравственный вывод из них – пословицы и поговорки, в которых воспитателями всегда провозглашаются старшие: «Чем старше, тем правее, а чем моложе, тем дороже», «Молоденький умок, что вешний ледок», «Седина в бороду – ум в голову», «Старина с мозгом – старина, что диво».

В любой пословице есть готовый вывод, но он не завершение раздумий, а, скорее всего, – точка опоры для новых мыслей. Таким образом, пословица в какой-то конкретной ситуации – это вывод, а в другой – гипотеза, ставящая новые проблемы, которые предстоит решить. Ценность пословиц объясняется расшифровкой их семантики, требующей проникновения в их глубину.

Особенно ценные для изучения взглядов народов нравственно-педагогические наставления, заключенные в паремиях, которые вместе с образовательным материалом, со знаниями о детях и воспитании составляют основное ядро народной педагогической мудрости, своего рода морально-педагогический кодекс народа.

Этот кодекс тщательно продуман русским народом и отражен в пословицах и поговорках: «Детей побоями не учат – добрым словом учат», «Жалуй своих, а там и чужих», «Береги платье снову, а честь смолоду», «На сердитых воду возят», «Свой своему поневоле друг», «К мягкому воску - печать, а к юному уму – ученье», «Ум-разум копится смолоду», «Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить», «Учёный водит, неучёный следом ходит», «Ум кичит (возвышает) человека, любовь смиряет».

Издревле приветствовалось учение, также почитался труд и его результаты: «Ученье – свет, а неученье – тьма», «У кого в голове мало ума – у того в доме много печали», «Повторенье – мать ученья», «Сытое брюхо к ученью глухо», «Взялся за гуж – не говори, что не дюж», «Поспешишь – людей насмешишь», «Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «Любишь кататься – люби и саночки возить», «Лето припасает – зима поедает».

Дела и поступки нужно всегда обдумывать: «Семь раз отмерь – один раз отрежь», «Не вся кому слуху верь», «Без рассужденья не твори осуждения», «Поспешишь – людей насмешишь».

Важный педагогический смысл имеет народное мнение о результатах воспитания, это, в первую очередь, оценивающие суждения о людях, о чертах их характера и в целом о личности: «Вспыльчивый нрав не бывает лукав», «Злой человек, как уголь: если не жжёт, то чернит», «Добрая совесть – глаз божий», «Добрая совесть любит обличение», «На ходу зелёной травы на сомнёт», «Тише воды, ниже травы», «Голь на выдумки хитра», «Нужда вежлива, голь догадлива», «Черного

кобеля не отмоешь добела», «Слова хвастливого, что лужа; слова скромного, как море». Многочисленные характерологические пословицы и поговорки интересны тем, что качества личности оцениваются в них по поступкам и действиям, рассматриваются в связи с воспитанием: «Змея своей кривизны не сознает: выпрямлять станешь – укусит», «То, что грязно изнутри, не сделаешь чистым снаружи», «Змея меняет кожу ежегодно, да ядовитые зубы оставляет при себе», «Худое дерево растет в сук да в болону (оболочку), а худой человек в брюхо да в бороду».

Положительные или отрицательные черты личности по пословицам и поговоркам представляются как результат воспитания. В то же время воспитание и перевоспитание предполагает улучшение поведения и характера людей. При этом примечательно, что все народы признают беспрепятственность человеческих совершенств. Любой человек, как бы он ни был совершенен, может подняться еще на одну ступеньку совершенства. Многие паремии являются мотивированными и аргументированными призывами к самосовершенствованию: «На ошибках учатся», «Ошибся не ушибся», «Волков бояться – в лес неходить», «Каждому воздастся по его заслугам», «На чужой каравай рот не разевай», «На чужой кусок не пяль роток, а свой припаси да и в рот понеси», «Не думай быть взятым, думай быть возвратчиком», «Кто за правду горой, тот истый (истинный) герой», «Взялся за гуж – не говори, что не дюж».

По содержанию русские пословицы и поговорки мудры, по форме прекрасны, по языковым средствам эмоциональны и выразительны. Употребляются они обычно уместно. Основное же назначение их — нравственное воспитание. По словам В.И. Даля, пословица — «цвет народного ума», но этот ум, прежде всего, оберегает нравственность.

УДК 378

ПРЕПОДАВАНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лучина Т.И.

Российская Федерация, Омск, ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет

THE TEACHING OF THE FAMILY PEDAGOGICS IN THE UNIVERSITY AS A MEANS OF DEVELOPING CONTINUOUS EDUCATION

Luchina T.

Russian Federation, Omsk, Omsk State Pedagogical University

Ключевые слова: семейная педагогика, воспитание, семейное воспитание, духовно – нравственная культура студентов.

Key words: family pedagogy, education, family education, spiritually – moral culture of the students.

В наше время, когда снижается уровень духовно – нравственной культуры, когда существует кризис семьи, когда усложнилось взаимодействие семьи и дошкольного учреждения, особенно важно в педагогическом вузе готовить молодежь к непрерывному образования, к семейной жизни, а также будущих воспитателей к взаимодействию с родителями воспитанников. Семейная педагогика изучается на первом курсе. Данная дисциплина включена в базовую часть педагогического цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы (ООП) подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Цель учебной дисциплины – сформировать систему знаний о семейной педагогике, педагогической культуре родителей; духовно – нравственное развитие студентов.

Задачи дисциплины: 1) сформировать у студентов представления о педагогической деятельности в семье как системе, о педагогической культуре родителей; 2) способствовать воспитанию ценностного отношения будущих воспитателей к детям, к образованию как социальному явлению, к педагогической культуре, к профессии педагога; 3) способствовать развитию аналитических и коммуникативных умений студентов; 4) способствовать развитию духовно – нравственной культуры студентов, профессиональному самообразованию и личностному развитию бакалавра.

В результате изучения дисциплины студент должен:

-знать: специфику семейного воспитания; виды семейного воспитания; разделы нормативного обеспечения деятельности педагогического работника и родителя: международные конвенции, Конституция РФ, закона РФ «Об образовании»; понимать гуманистическую основу педагогической деятельности и ответственность за ее результаты; роль педагога и родителя в системе непрерывного образования; способы профессионального самопознания и саморазвития;

-уметь: выбирать методы диагностики семейного воспитания; выбирать и использовать методы семейного воспитания; вступать во взаимодействие с родителями воспитанников; применять и адаптировать современные развивающие и здоровьесберегающие технологии в семейном воспитании;

-владеть: способами работы с информацией в рамках тем и ситуаций семейного воспитания; методами семейного воспитания; способами взаимодействия с родителями воспитанников;

-иметь опыт: анализа современной педагогической публицистики, научной и художественной литературы по семейной тематике; анализа педагогических проблем и ситуаций в семье.

Семейная педагогика предполагает междисциплинарные связи с педагогикой, психологией, философией, методикой воспитания, историей педагогики, этнопедагогикой.

Основное содержание программы включает два раздела.

Раздел 1. Введение в семейную педагогику.

Семейная педагогика в отечественной и зарубежной теории и практике. Эволюция отношения к ребенку в разных культурах. Социально-психологическая характеристика современных родителей. Права и обязанности родителей. Типология проблем семейного воспитания. Основные стратегии семейного воспитания: отечественный и зарубежный опыт. Теории личности в семейном воспитании. Развитие субъектности ребенка в семейном воспитании.

Раздел 2. Виды воспитания в семье.

Нравственное и половое воспитание в семье. Эстетическое воспитание в семье. Трудовое и экономическое воспитание в семье. Гражданское воспитание семье. Экологическое и этнокультурное воспитание в семье. Развитие толерантности в семейном воспитании. Профилактика девиантного поведения ребенка. Основные стратегии решения конфликтов в семейном воспитании. Формирование родительской позиции. Образование ребенка. Стратегия взаимодействия родителей с образовательным учреждением. Система работы воспитателя с семьей.

В образовательном пространстве дисциплины «Семейная педагогика» в ОмГПУ мы используем разные приемы и методы. Непрерывное образование возможно в случае понимания студентами, что образование - это делание себя (создание своего образа), что есть не только профессиональное, но и нравственное образование, которое нельзя закончить, но без которого не состоится качественное профессиональное образование, особенно педагогическое. Приёмы, которые способствуют развитию нравственных качеств учеников и студентов на занятиях, мы кратко описали в статьях «Нравственное воспитание современных школьников» [4, с.84-85] и «Духовно-нравственное воспитание будущих педагогов в современном вузе» [3, с.47-48].

В данной статье представим несколько приёмов и методов, которые, по нашему мнению, помогают не только духовно - нравственному развитию студентов, но и пониманию ими необходимости непрерывного образования.

1. Нравственные ориентиры семьи. Составьте список законов, по которым будет жить ваша будущая семья. Напишите заповеди своему будущему ребёнку, чтобы он вырос порядочным человеком, творческой личностью.

2. Изучение традиций семьи. Расскажите о традициях какой-либо семьи (своей, знакомых), которые тебя удивили и порадовали. Составьте список традиций, которые вы создадите в своей будущей семье.

3. Правила общения. Напишите правила общения с женой (мужем), ее (его) родителями и родственниками, вашим ребенком.

4. Анализ пословиц разных народов о семье и семейном воспитании. Определите, какие качества в ребенке являются главными, подберите пословицы разных народов, в которых о них говорится, и сравните народные ценности.

5. Подбор и анализ сказок. Понимание смысла, придумывание окончания сказок. Укажите, в каких случаях можно использовать выбранную вами сказку в семейном воспитании.

6. Подбор и анализ стихов. Подберите стихи поэтов о семье и семейном воспитании, определите свою жизненную позицию с их помощью.

7. Изучение картин художников о семье.

8. Размышление. А) Продолжение фраз. Например, высказывания Гэри Чепмена: «Ничто так не способствует изменению окружающего мира, как <...> (у Гэри Чепмена: «как любовь, которую мы излучаем») [6, с.20].

Б) Размышление над словами известных людей. Например, Гэри Чепмена: «Доброта – это умение замечать других людей и понимать их потребности. Это умение ценить каждого человека» [7, с. 28]. Или С. Е. Леща: «Ребенок рождает родителей»; «Помните, у человека нет другого выбора — он должен быть человеком!» [2].

9. Этический диалог. (Мы проводим диалог на тему «Зачем человеку семья? Что привлекает людей в семейной жизни?»).

10. Дискуссии, диспуты. Например, на тему «Семья должна являться сферой личностного и профессионального самоопределения ребенка». Или подберите аргументы и попробуйте опровергнуть известное мнение:

- «Жена и дети учат человечности; холостяки же мрачны и суровы» (Фрэнсис Бэкон) [1].
- «Все отцы хотят, чтобы их дети осуществили то, что не удалось им самим» (И. Гёте) [1].

11. Удивительный вопрос. Например, дайте ответ на вопрос: «Чем является для вас ваш дом? Крепостью, колодцем, кораблем или чем-то другим? Кем вы себя в нем чувствуете? Кто отвечает за взаимоотношения в нем?»

12. Письмо. Например, на тему: «Если бы я был родителем, то какие вопросы задал бы себе?». Можно, написать письмо будущему мужу (жене).

13. Анализ семейных проблем. Просмотрите газеты, журналы, телепередачи, интернет, поговорите со знакомыми и составьте список проблем молодой семьи; подумайте, как их можно решить.

14. Сочинение. Напишите сочинение на темы: «Мужское и женское воспитание в семье»; «Семейное воспитание в XXI веке».

15. Проектирование. Предложите свой проект проведения Дня семьи (15 мая).

16. Создание коллажей. Например, выполните коллаж «Моя будущая семья».

17. Анкетирование. На последнем семинаре проводим анонимное анкетирование студентов, используя следующие вопросы:

- 1) Что вам больше всего понравилось в ходе занятий?
- 2) Какое занятие вам особенно запомнилось и почему?
- 3) Обсуждение каких вопросов, на ваш взгляд, было особенно важным и значимым?
- 4) Как вы собираетесь использовать то, чему научились?
- 5) Что бы вы хотели пожелать одногруппникам и педагогу?

В заключение приведу слова Марины Таргаковой: «Единственное, чему мы учимся и чему нас обучаю — это любовь. Есть много хороших качеств, но, если в них не добавить любви, они станут пороками. Ответственность без любви — бесцеремонность. Справедливость без любви делает человека жестоким. Правда без любви делает человека критиканом. Приветливость без любви — лицемерие. Слепая любовь к порядку делает человека придирчивым. Воспитание без любви — дрессура. Обязательство без любви — педантичность. Имейте в виду, что если вы что — то требуете от человека, а он сопротивляется, значит, вы предлагаете какое — то качество без любви. От любви никто не отказывается» [5, с. 72-73]. Самое главное, что должны усвоить студенты на занятиях по семейной педагогике, — это то, что воспитывать нужно, в первую очередь, не детей, а себя и, при том, всю жизнь, так как каждое нравственное качество имеет тенденции к развитию, нужно понять, что все члены семьи помогают нам развивать нравственные качества и помогают становиться лучше.

Литература

1. Афоризмы //<http://www.aforizm.info/theme/semya/> [дата обращения 06.10.2016].
2. Лещ Е. //https://ru.wikiquote.org/wiki/Станислав_Ежи_Лещ [дата обращения 06.10.2016].
3. Лучина, Т. И. Духовно-нравственное воспитание будущих педагогов в современном вузе // «Аз есмь путь и истина и жизнь» (Ин.14,6). Православное благовестие и паломнический туризм: традиции и современность/под ред. Н.Я. Безбородовой, Н.В. Стюфляевой [Текст]: Материалы 9 Международного форума «Задонские Свято-Тихоновские образовательные чтения» (22-23 ноября 2013 г.; г. Липецк: ООО «Типография «Липецк-Плюс», 2014. 306с. – с.47-48.
4. Лучина, Т. И. Нравственное воспитание современных школьников // IV Сильвестровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве в свете цивилизованного выбора крещения Руси: материалы педагогических чтений 26 марта 2015 г./отв. ред. О.Р. Каюмов. – Омск: Изд-во Полиграфический центр КАН, 2015. 171с. – с.81-87.

5. Таргакова, М. Окна в мир ребенка [Текст]/Марина Таргакова.- М.: Философская книга, 2015.- 112с.
6. Чепмен, Г. Любовь как образ жизни [Текст]/ Гэри Чепмен. – М.: Эксмо, 2012. – 384с.

УДК 378.147

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
Макарова О.В.

Российская Федерация, Архангельск, Высшая школа психологии и педагогического образования Северного (Арктического) Федерального университета им. М.В. Ломоносова

ANALYTICAL TASKS AS MEANS OF FORMATION OF ECOLOGICAL-METHODICAL COMPETENCE OF THE KINDERGARTEN TEACHER

Makarova O.V.

Russian Federation, Arkhangelsk, Graduate school of psychology and teacher education Northern (Arctic) Federal University. M.V. Lomonosov

Ключевые слова: экологическое образование, методическая задача, дошкольники.

Key words: environmental education, methodical task, preschoolers.

Профессиональная подготовка будущего воспитателя детского сада одна из актуальных проблем реализации направления «Психолого-педагогическое образование». Одно из направлений обучения нацелено на подготовку высококвалифицированных бакалавров-воспитателей, способных к реализации профессиональной деятельности в области экологического образования детей дошкольного возраста. Критерием сформированности является эколого-методическая компетентность, которая понимается нами как способность продуктивно решать методические проблемы экологического образования детей-дошкольников, опираясь на имеющиеся знания и опыт.

Формируется методическая компетентность будущих педагогов посредством учебной деятельности, а проявляется – в профессиональной. Очевидно, что учение студента в вузе существенно отличается по целям, мотивам, своей сущности и результатам от предстоящей профессиональной деятельности. Не редки случаи, когда выпускники вуза, обладая профессиональными знаниями, умениями, полученными в ходе обучения и разных видов практики, испытывают трудности и терпят неудачи при реализации самостоятельной профессиональной деятельности. Наши наблюдения педагогической практики позволили подметить, что выбор средств обучения и воспитания дошкольников слишком часто осуществляется не в пользу продуктивных методов, приёмов и форм. В сложившихся обстоятельствах считаем необходимым решение проблемы поиска средств не только для усиления связей между учебной и профессиональной деятельностью студентов, но и для развития методической деятельности студентов.

Нами принято во внимание, что одним из эффективных средств сформированности методической компетентности бакалавров являются различные виды задач, в которых обучающийся вводится в ситуацию, требующие поиска способа решения, удовлетворяющего заданным условиям. В ходе выборки и анализа педагогических публикаций, нами установлено, что вопрос об использовании различных видов обучающих задач как средства обучения при подготовке специалиста не является новым. Термин «методическая задача» в педагогической литературе встречается нередко, хотя в педагогических словарях его определение отсутствует. Вслед за Н.О. Верещагиной, О.Е. Курлыгиной, М.С. Соловейчик, О.В. Сосновской и др. и в связи с экологическим образованием дошкольников данный термин понимается нами как задание, включающее в себя модель реальных методических ситуаций обучения и воспитания детей дошкольного возраста, содержащие не только проблему, требующую решения, но анализ, выбор методических условий, действий, способов, основанных на знаниях теории и методики экологического образования. Методические задачи при изучении дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей дошкольного возраста» используются с целью становления и развития эколого-методической компетенции будущих бакалавров-воспитателей.

Работами Н.О. Верещагиной, Н.Б. Истоминой, О.Е. Курлыгиной, В.А. Сластёнина, М.С. Соловейчик, О.В. Сосновской и др. подтверждена эффективность методических задач при подготовке педагогов [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Так, В.А. Сластёин подчёркивает, что «каждая учебная задача создаёт для студентов своеобразную микропроблемную ситуацию, часто не имеющую однозначного решения», выполняя поиск решения, обучающийся погружается в профессиональные ситуации, осмысливает их, актуализирует знания и осуществляет выбор педагогических действий [5, с. 3-4]. О.В. Сосновская эффективность учебно-методической задачи видит в обучении студентов оценке или конкретному профессиональному действию, постановке целей или определению условий при самостоятельном образовании профессионального действия [7, с. 12]. М.С. Соловейчик, обобщив значение методических задач, считает их средством управления всем процессом методической подготовки педагога: от приобретения профессиональных знаний до их преобразования в соответствующие умения [6, с. 11-20]. О.Е. Курлыгина, раскрыла функцию и значение методических задач как «средства связи между педагогической теорией и практикой, поскольку в них имитируются (моделируются) типичные ситуации, возникающие в практике учебно-воспитательной работы; такие задачи являются учебным материалом для формирования различных профессиональных умений» [4, с. 55]. Автор подчёркивает, что системное решение учебных задач позволяет студентам овладеть необходимыми способами действия в ситуациях, смоделированных в задачах, приобрести ряд специальных умений, получая первый опыт профессионально-методической деятельности.

Таким образом, введение методических задач в практику обучения позволит развить профессиональную компетентность студентов-будущих воспитателей в области экологического образования детей дошкольного возраста.

Для разработки системы методических задач по методике экологического образования дошкольников нами была избрана классификация О.Е. Курлыгиной, поскольку её основу составили компоненты и характер методической деятельности педагога [4, с. 66-69]. Такой подход кажется нам наиболее полным и продуктивным.

Принятая классификация включает в себя две группы методических задач: аналитическая и конструктивная. Аналитические задачи нацелены на формирование у будущих воспитателей умений осуществлять методический анализ и оценку методического продукта; конструктивные – предусматривают обучение студентов созданию методического продукта: разработке отдельного упражнения, задания, составлению фрагмента и целостного занятия (НОД), выбору и обоснованию способа организации познавательной деятельности дошкольников с учётом предлагаемых условий и т.п. В ходе выполнения заданий каждой группы у студентов актуализируются знания из области экологии и дидактики, совершенствуются компоненты их методической деятельности.

Ввиду ограниченности объёма предлагаемого материала жанровыми особенностями статьи, рассмотрим и проиллюстрируем группу аналитических задач. Выбор данной группы обусловлен следующим. Анализ практики и результатов изучения студентами дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей дошкольного возраста» позволил установить, что обучающиеся в подавляющем большинстве испытывают наибольшие трудности при ориентировке в условиях и способах осуществления методической деятельности (30 человек из 92 (33 %) составили методический продукт без ошибок; более 67 %, т.е. 62 человека из 92 испытывали затруднение при выборе средств; не смогли обосновать выбор методического решения, разграничить в готовых примерах эффективные и неэффективные способы и средства).

Для анализа и оценки студентам предлагаются следующие методические продукты: концепции, программы, программное содержание; отдельные вопросы и системы вопросов воспитателя; фрагменты занятий и полные (развёрнутые) конспекты; примеры деятельности воспитателя; способы организации познавательной деятельности воспитанников на занятиях, прогулках, в досуговой деятельности (способы целеполагания и постановки познавательных задач, введение проблемных ситуаций, основанных на близких детям жизненных примерах; организация работы по формированию адекватного отношения к объектам природы и др.); дидактический материал и специально составленные к нему задания.

При решении аналитических методических задач студент, анализирует условия, способы ориентировки в программном содержании (первая подгруппа):

– Какие представления формируются у дошкольников в рассматриваемый момент времени? Зачем они ему нужны? Какой базой знаний обладаю о них я? Каков воспитательный потенциал данных представлений?

– Каков объём вводимого представления согласно концепции (например, «Юный эколог» С.Н. Николаевой)? Каковы его свойства, характеристики? Изучение каких из них посильно детям-дошкольникам разных возрастов?

– С какими другими знаниями связаны эти представления; на какие из них опирается, для каких само служит базой?

Далее студент обучается ориентированию в методических способах и средствах осуществления детальности:

– Изучаемые детьми представления имеются в их субъектном опыте или это новый для них материал? Какова степень готовности детей к освоению предлагаемых представлений?

– Какие представления являются базовыми?

– Каков предполагаемый результат: какие знания и/или умения должны сложиться у детей? Какова глубина этих знаний и умений?

– Какие затруднения могут возникнуть в процессе освоения представлений? Каковы пути их преодоления?

– Какие ошибки будут свидетельствовать о недостаточном уровне освоения данных представлений?

– Какой дидактический материал, средства и способы обучения и воспитания может быть использован? Для каких целей?

Успешное выполнение заданий данной подгруппы ведёт к пониманию студентом объёма экологического материала, предлагаемого детям, его места в системе экологического образования, актуализации собственных знаний о нём, уточнению глубины содержания для каждой возрастной группы, оценке и выбору наиболее рациональных средств и способов организации различных видов деятельности воспитанников в ходе обучающих мероприятий.

Приведём примеры некоторых аналитических методических задач.

Тип задачи: анализ, сравнение обучающего материала, обоснование его значимости для детей дошкольного возраста.

Методическая задача 1. Сравните авторские программы экологического обучения и воспитания дошкольников («Юный эколог» С.Н. Николаевой, «Наш дом – природа» Н.А. Рыжовой) установите в них наличие и объём экологического содержания. Приведите примеры, подтверждающие, что в программе сделан экологический уклон. Обоснуйте свое мнение.

Анализ материала, который использует воспитатель для экологического образования дошкольников является неотъемлемой частью его методической подготовки; такая работа уместна при разработке рабочей программы, планирования, при подготовке отдельных мероприятий.

Методическая задача 2. Проанализируйте предложенные фрагменты беседы воспитателей, распределите их на две группы, соответствующие антропоцентрическому и экоцентрическому подходам:

1). «Почему в наших лесах не могут жить: жираф, слон, белый медведь? Что случится, если волк и лиса не будут охотиться на зайцев?» [1].

2). «Самым первым животным, которого человек сделал своим другом, была собака. Это произошло во время совместных охот древних людей и диких собак. Собаки помогали человеку находить и загонять зверей в глубокие ямы, а человек делился с ними частью добычи.

– Ребята, у собаки есть свой домик, как он называется? (Будка).

– Верно. Какую пользу приносит человеку собака? (Собака сторожит дом)

– Есть собаки разных пород: охотничьи, спасатели, собаки-поводыри, пастушьи, ездовые собаки, сторожевые.

– Тысячи лет живёт собака вместе с людьми. Она охраняет скот, склады, дома, помогает охотникам выслеживать зверя, стережёт границу, водит по улицам слепых, спасает людей в горах и на воде» [8].

3). «...С глубокой древности люди восхищались красотой и изяществом бабочек. Их неземная красота, радужные цвета, легкий трепет крыльев, мимолетность жизни и одновременно загадочность превращения издавна привлекали внимание людей...» [8].

Применение подобных методических задач на занятиях способствует становлению у студентов умений осуществлять критический анализ используемого для занятий материала, отбирать его.

Тип задачи: определение возможностей дидактического материала, методов и приёмов.

Методическая задача 3. Перед вами два фрагмента разработок НОД (занятий) на одну тему (они выбраны из реальных методических пособий). Сравните их программное содержание. Какой материал обладает большими методическими возможностями для ознакомления с природой, а какой для экологического образования? Проанализируйте предлагаемый ход обучения и воспитания детей в

каждом методическом фрагменте. Какое методическое решение, на ваш взгляд, обеспечивает воспитание ценностного отношения к объектам природы, а какое направлено на формирование представлений о них? Обоснуйте свою точку зрения.

Методическая задача 4. Воспитатель, работающий в младшей группе, готовясь к занятию о зверях родного края, отобрал иллюстрации и изображением белки, медведя, зайца, песца, ежа. Перед самым занятием коллега предложила воспользоваться мультимедиа установкой и электронным сопровождением «Звери в лесу» (на электронной картине звери двигаются, издают характерные звуки). Раскройте возможности каждого дидактического средства. Составьте рекомендацию педагогу, приводя научные психолого-педагогические аргументы.

Использование таких задач позволяет студенту приобрести опыт выполнения ориентировочно-прогностических действий, обоснованно выбирать тот или иной метод, приём, осознанно подходить к отбору наглядного материала, в зависимости от выбранного методического решения определять прогнозируемый результат.

Тип задачи: определение темы, программного содержания занятия (НОД) по его началу, по подготовленному дидактическому материалу, прогнозирование результата обучения и воспитания.

Методическая задача № 5. Перед вами два варианта одного задания, которое разработал воспитатель для средней группы. Определите тему занятия (НОД), прогнозируемый результат и программное содержание. Какой вариант наиболее труден для детей? Какие результаты даёт его применение на занятии? Подумайте ситуации, когда оправданно будет применение наиболее простого методического варианта.

1). Воспитатель предложил детям для работы в группах одинаковые наборы карточек с изображением животных (кролик, заяц, кабан, свинья, собака, лисица, курица, белка) и попросил их разделить на две группы. Далее предполагалась беседа на выяснение основания для распределения.

2). Воспитатель предложил детям рассмотреть две группы животных, «размещённых» в своейственной им среде обитания: часть животных – в лесу, часть – в загоне возле жилья человека.

Изучение результатов обучения студентов-будущих воспитателей показало, что их ознакомление с системой учебных задач (схема-опора их классификации), решение и обсуждение результатов работы, рефлексивная деятельность по выявлению приобретённых профессионально-методических умений обеспечивает поступательность и осознанность формирования эколого-методической компетентности, накопление у обучающихся арсенала способов и средств экологического образования дошкольников, опыта их применения на практике. Группа аналитических методических задач позволила улучшить показатель методической готовности студентов (76 человек из 92 создали методический продукт без ошибок, что составило 83%), подтвердив тем самым свою эффективность.

Литература

1. Анисимова, Н.Е. Конспект занятия по экологии «Живая природа» (для старших дошкольников) / Н.Е. Анисимова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Электронный ресурс: [режим доступа на 05.10.2016]: URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2015/04/20/konspekt-zanyatiya-po-ekologii-zhivaya-priroda-dlya>.
2. Верещагина, Н.О. Методическая задача как диагностический инструментарий сформированности методической компетентности бакалавра и магистра в области естественнонаучного образования / Н.О. Верещагина [под ред. Е. М. Нестерова] // Геология в школе и вузе: геология и цивилизация VII международная конференция [Текст]: сб. науч. трудов. – СПб, 2011. – с.79-88.
3. Истомина, Н.Б., Соловейчик, М.С. Деятельностный подход в методической подготовке учителя начальных классов // Новые исследования в педагогических науках [Текст]. Вып. 1 (57) – М., 1991. – с. 84-88.
4. Курлыгина, О.Е. Методическая задача как средство лингвометодической подготовки учителя: компетентностный аспект: Монография [Текст] / О.Е. Курлыгина. – Смоленск: «Ассоциация XXI век», 2013. – 170 с.
5. Сластенин, В.А. Психолого-педагогический практикум [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. С. Подымова, Л. И. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян]; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
6. Соловейчик М.С. Готовим современного учителя к преподаванию русского языка в начальных классах // Актуальные проблемы начального образования: ВУЗ – школа [Текст]: Сб. науч. трудов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2002. – с.11-20.
7. Сосновская О.В. Лабораторные работы по методике русского языка как средство профессиональной подготовки учителя [Текст]: Автoref. дис... канд. пед. наук. / МПГУ. – М., 1992. – 18 с.

8. Фёдорова М.Н. Конспект НОД «Домашние животные» / М.Н. Фёдорова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Электронный ресурс: [режим доступа 05.10.2016]: URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2014/10/26/konspekt-nod-domashnie-zhivotnye>.

УДК 373

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Рожкова А.Н. – магистрант

Научный руководитель

кандидат психологических наук Корнеева Е. Н.

Российская Федерация, г. Ярославль

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

GENDER ASPECTS OF MUSIC THERAPY

Rozhkov AN - Master

scientific adviser

Ph.D., Korneeva E. N.

Russian Federation, the city of Yaroslavl

Yaroslavl State Pedagogical University KD Ushinski

Ключевые слова: гендер, гендерная роль, гендерная идентичность, гендерная дифференциация.

Keywords: gender, gender role, gender identity, gender differentiation.

Появляющиеся в отечественной психологии работы, посвященные различным гендерным проблемам, свидетельствуют о возрастающем интересе российских ученых к данному разделу психологической науки. Интерес этот связан с тем, что знания гендерной психологии актуальны для всех сфер практической деятельности, и прежде всего – для психологии и педагогики. Качество работы психологов и педагогов напрямую зависит от учета гендерных особенностей клиентов / обучающихся: особенностей их мышления и восприятия, эмоционально-волевой сферы, реакции на стресс и др.

Базой нашего исследования стали учащиеся 8-х и 9-х классов МОУ СОШ № 33 и № 66 города Ярославля.

Понятие «гендер» Клецина И.С. рассматривает не только как физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности [1].

Гендерная (половая) роль – социальная роль, представленная набором специфически половых образцов поведения, которые ожидаются от мужчины и женщины [2].

Гендерная идентичность - представление о своем поле и его осознание, причем это осознание не всегда соответствует биологическому полу [2].

Гендерная дифференциация (gender differentiation) - процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и используются как средства социальной классификации. [2].

Мы поставили следующие задачи: выявить специфику эмоционального восприятия мальчиков и девочек на восприятие музыки разных эпох, стилей, исполнителей; установить связь между гендерными предпочтениями в музыке и гендерной идентичностью подростков.

В нашей работе мы использовали опросник, метод контент-анализа и метод свободных описаний. Для выявления гендерных различий мы предложили учащимся послушать ряд музыкальных сочинений и выразить свое отношение к ним.

Литература

1. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. [Текст] Санкт-Петербург, изд-во Алетейя, 2004.

2. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. [Текст] Москва, изд-во Олма-пресс, 2003.

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Шаталов М.А., Мычка С.Ю.

Российская Федерация, Воронеж, Воронежский экономико-правовой институт

FORMATION OF MOTIVATION AND INCENTIVE ON CONTINUOUS EDUCATION

Shatalov M.A., Mychka S.Y.

Russian Federation, Voronezh, Voronezh Economics and Law Institute

Ключевые слова: мотивация, непрерывное стимулирование, образовательная система, стимулирование.

Key words: motivation, continuous promotion, education system, promotion.

Современная система образования предусматривает обучение специалистов по различным направлениям подготовки. Социальная сфера выступает одним из приоритетных областей, требующих особого подхода к обучению студентов – будущих социальных работников. В связи с этим актуальными направлениями являются методы обучения и, соответственно, стимулирования студентов к более глубокому и детальному изучению социологических дисциплин с целью получения «на выходе» высококвалифицированных работников, профессионалов в социальной сфере.

Мотивация представляет собой важнейший компонент структуры образовательного процесса. Для развития личности внутренняя мотивация выступает как ключевой критерий ее сформированности и готовности, т.е. при этом студент испытывает удовлетворение от самой деятельности, от достигнутого результата.

Образовательная мотивация обычно определена некоторым рядом факторов [1; 5]:

1. самой образовательной организацией;
2. организацией образовательного процесса;
3. личностными характеристиками студента;
4. особенностями личности преподавателя и их взаимоотношений со студентом;
5. спецификой учебной дисциплины.

Стимулирование студентов к изучению социальных дисциплин должно проводиться систематически, постепенно и «мягко» формируя интерес студента к изучению основ профессии. Базисные знания и заинтересованность будущей профессией формируется еще в школьные годы, задача вуза – укрепить и упрочить стремление студента познавать азы социальных дисциплин и дальше, погружаясь все глубже в своих знаниях.

Так, готовность студента – будущего работника соцсферы к обучению в вузе, в первую очередь, характеризуется заинтересованностью, мотивированностью к данной профессии (см. рисунок 1).

Методика стимулирования студентов образовательных организаций к более углубленному изучению социальных дисциплин в полной мере лежит на профессорско-преподавательском составе и самом вузе.

Так, для повышения интереса к выбранной профессии целесообразно разработать и внедрить систему деятельности по развитию мотивации студентов. В данную систему рекомендуется включить следующие элементы [2; 4; 6]:

- оценка степени образовательной мотивации отдельного студента с целью выявления общего отношения к изучаемым дисциплинам, тем самым, определяя конкретные стимулы к изучению.

- перспективное планирование развития образовательного стимулирования отдельного студента, учитывая следующие факторы:

- а) базирование на достижениях студента и области его мотивации, т.е. опора на имеющиеся знания;
- б) умения студента «учиться», т.е. его сознательность, стремление к обучению;
- в) степень обучаемости студента;
- г) умение студента ставить перед собой цели и их реализовывать;
- д) положительная ориентация преподавателя на наличие и степень мотивации студента, т.е. любой студент способен обучиться при имеющихся у него ресурсах (знания, опыт, мотивация).

- организация психолого-педагогических, а также организационно-педагогических условий для развития образовательной мотивации студента, которые способствуют его стимулированию при изучении дисциплин, а именно: по средствам решения задач, формами организации образовательного (учебного) процесса и пр.;

Также необходимо выделить один из методов повышения и развития качества обучения специалистов социальной сферы – внедрение в образовательный процесс способов, которые направлены на становление и совершенствование познавательной активности и самоорганизованности. Так как педагогический механизм повышения мыслительной деятельности позволяет активировать образовательную деятельность, мотивацию обучения и, соответственно, повысить качество изучения дисциплин. Иными словами, данный принцип представляет собой систему разнообразных методов, аккумулирующих все виды образовательной деятельности.

Итак, опираясь на вышесказанное, необходимо подытожить и выделить следующие аспекты мотивирования студентов [3; 5]:

- развитие мотивов и стимулов при получении социального образования способствует также формированию и развитию научного мышления, способности «учиться обучаться», т.е. происходит выработка определенных качественных характеристик, необходимых при изучении других дисциплин;
- более детальное углубленное изучение дисциплин способствует общему интеллектуальному развитию, формирует векторы познавательной активности;
- мотивация к изучению базовых социальных дисциплин способствует более глубокому и качественному усвоению специальных дисциплин, что особенно важно для студентов вузов;
- эффективному изучению способствует наличие качественного учебно-методического обеспечения, актуальной литературы и интерактивных и инновационных методов обучения;
- устойчивому формированию мотивации также является уверенность студента в необходимости приобретаемых знаний в будущем и др.



Рис.1. Модель формирования готовности к образовательной деятельности в процессе обучения профессии

Таким образом, эффективное формирование и развитие мотивации и стимулирования студентов в процессе подготовки будущих работников социальной сферы является необходимым и целесообразным фактором становления будущего специалиста. Четкое понимание «нужности» приобретаемых знаний, понимание повышения качественного развития собственных интеллектуальных способностей, благоприятные и «добрые» отношения студента с преподавателем, личностные критерии и др. являются базисом к повышению стимулов к получению социального образования.

Литература

1. Ахмедов А.Э., Смольянинова И.В. Развитие системы профессиональной мобильности в условиях непрерывного образования [Текст] // Ресурсы развития социально-профессиональной траектории учащейся молодежи: вызовы XXI века. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием – 2015. – с. 131-134
2. Жильников А.Ю. Формирование системы здоровьесбережения обучающихся в образовательной организации [Текст] // Синергия – 2016. - № 3. – с. 31-36
3. Иголкин С.Л., Смольянинова И.В., Шаталов М.А. Инновации в системе повышения качества в условиях модернизации высшего образования [Текст] // Территория науки – 2016. - № 2. – с. 13-18.
4. Кустов А.И., Скляров В.А. Комплексный подход к решению проблемы качества образования в условиях ограничения финансовых и технологических ресурсов [Текст] // Территория науки – 2016. - № 1. – с. 42-50.
5. Иголкин С.Л., Смольянинова И.В. Перспективы развития социального партнерства в системе «образование-наука-бизнес» на основе кластерного подхода [Текст] // Инновационные подходы к решению социально-экономических, правовых и педагогических проблем в условиях развития современного общества. материалы I международной научно-практической конференции. АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт». – Старый Оскол, 2015. – с. 409-412.
6. Соколова Н.Ф., Жигульская И.В., Сендюков И.Н. Формирование современного педагогического коллектива для реализации обучения с использованием дистанционных образовательных технологий [Текст] // Синергия – 2016. - № 3. – с. 13-25.

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК КАТЕГОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ

Кузнецова Л.В.,

*магистрант Северного (Арктического) Федерального
университета имени М. В.Ломоносова,
Высшей школы психологии и педагогического образования
Павозкова О. Е.,
доцент кафедры педагогики и психологии детства С(А)ФУ
имени М. В. Ломоносова
Российская Федерация, Архангельск, С(А)ФУ
имени М. В. Ломоносова*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT for TEACHERS EDUCATIONAL ORGANIZATION AS CATEGORY MANAGEMENT

Kuznetsova L.V., undergraduate

of Northern (Arctic) of the Federal University named after M. V. Lomonosov

Pavozkova O. E.,

*Associate Professor of Northern (Arctic) of the Federal University named after
M. V. Lomonosov*

Russian Federation, Arkhangelsk, N(A)FU named M. V. Lomonosov

Ключевые слова: профессиональное развитие, категория профессионального развития с точки зрения управления, управление профессиональным развитием.

Keywords: professional development professional development category in terms of management, the Office of professional development.

Среди современных проблем, стоящих перед образовательными учреждениями в условиях новых государственно-общественных требований к образованию, одной из ключевых является проблема управления профессиональным развитием педагогического персонала. В ее основе лежат противоречия:

- между необходимостью достижения школой новых образовательных результатов и недостаточным уровнем профессионального развития педагогов;
- между традиционными для образовательного учреждения подходами к управлению педагогическими кадрами и объективной необходимостью изменения этих подходов через определение субъекта образовательной деятельности;
- между необходимостью создания на институциональном уровне условий для непрерывного повышения уровня профессионального развития педагогов и отсутствием системы работы в этом направлении в деятельности руководителей образовательного учреждения [5].

Успешная деятельность образовательного учреждения зависит от умелого использования ресурсов педагогических кадров, эффективности управления ими. Эффективность управления кадрами зависит от того, насколько администрация образовательного учреждения уделяет внимание профессиональному развитию педагогов [3].

Профессиональное развитие педагогического персонала образовательного учреждения осуществляется двумя взаимосвязанными способами: самообразованием педагогов и правильно организованной, планомерной, персонифицированной методической (научно-методической) работой. При этом методическая работа складывается из комплекса мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетентностей учителя, который вправе сам выбирать оптимальное для него содержание, формы и методы. Профессиональное развитие работника при работе на определенной должности может считаться состоявшимся только при условии его полного удовлетворения своим трудом, так как в противном случае работник не может в полной мере соответствовать требованиям, предъявляемым к нему организацией [1].

Рассматривая профессионально-педагогическую деятельность и модели профессионального развития педагога, сложившиеся в образовательной практике разных стран, выделены ведущие тенденции профессионального развития педагогов в прошлом и настоящем. Историко-теоретический анализ позволяет, по нашему мнению, обосновать системные изменения в образовании в целом и в профессионально-педагогической деятельности в частности.

Этимология понятия «профессиональное развитие» идет от лат. *profiteor* («объявляю своим делом»). Это процесс, характеризующий динамику необратимых изменений личности, ее основных мотивационных потребностей, когнитивных, эмоционально волевых компонентов в ходе професионализации.

Термин «профессиональное развитие» учителя относится к междисциплинарным понятиям и в разных областях знаний рассматривается по-своему. В психологии труда «профессиональное развитие» - это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности учителя, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. При этом Л.М. Минина принципиально обращает внимание на то, что нет абсолютно никакой связи между возрастом учителя и его влиянием на профессиональное развитие [2]. Если обратиться к педагогике, то профессиональное развитие здесь рассматривается как процесс решения профессионально значимых задач – познавательных, коммуникативных, морально-нравственных. В ходе этого процесса учитель овладевает необходимым комплексом связанных с его профессией деловых и нравственных качеств. Ученые, которые занимаются проблемой профессионального развития, отмечают, что развитие профессионала происходит в результате систематического усовершенствования, расширения и подкрепления спектра знаний; развития личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений. Именно поэтому профессиональное развитие в педагогике связывают не с формальностью или обязанностью, а образом мышления, полезной привычкой. В связи с этим, в последнее время говорится о необходимости профессионального развития в течение всей жизни. По сути дела, профессиональное развитие учителя – это когда он осознает ответственность и свое участие за все, что происходит с ним и его учениками; когда он пытается активно способствовать или противостоять внешним обстоятельствам; когда он планирует и ставит цель своей профессиональной деятельности; когда он изменяет самого себя для достижения желаемого результата. М. М. Поташник отмечает, как бы учитель сам не заботился о

своём профессиональном развитии, сколько бы ни думал о нём, как бы тщательно сам ни проектировал его, он не сможет не воспользоваться внешними источниками, которые ему предлагает школа [6].

В настоящее время требуется учитель с личностно - гуманистической ориентацией, креативностью мышления, с основами рефлексивной культуры, способный к интеграции, с современным отечественным инновационным опытом, владеющий современными педагогическими технологиями, имеющий высокие коммуникативные способности, хорошо ориентирующийся в предметной области.

Категория профессионального развития безусловно является управлеченческой сферой, так или иначе любой руководитель образовательной организации должен содействовать повышению уровня профессионального развития педагогов. В связи с этим выделяются функции администрации школы по повышению профессионализма педагогов.

1. Обеспечение условий для освоения и внедрения в учебно-воспитательный процесс современных образовательных технологий.

2. Создание условий для самореализации и самосовершенствования, развития профессионально-ценостных и личностных качеств учителей.

3. Создание системы информации о педагогических находках учителей школы, города, региона, страны.

4. Изучение и распространение инновационного опыта творчески работающих педагогов.

Профессиональное развитие педагога, становление его профессиональных умений и навыков, обретение им педагогической позиции являются основополагающими в школе. Содержание, технологии, а также профессиональное развитие педагога являются основным средством достижения современных целей образования [4].

Основная цель профессионального развития педагогического персонала, с точки зрения интересов образовательного учреждения, – повышение эффективности результатов использования возможностей каждого педагога посредством реализации поставленных школой целей, повышения профессионального уровня коллектива.

С позиции отдельного педагога как субъекта организации, профессиональное развитие заключается в развитии и постоянном обогащении личностных характеристик, профессиональных знаний, навыков и умений, которые необходимы ему для эффективного исполнения своих должностных функций, прав и обязанностей. Значит, профессиональное развитие педагогического персонала есть результат взаимодействия потребностей и требований образовательного учреждения с характеристиками и интересами конкретного педагога – только в этом случае этот процесс будет эффективным.

Для того чтобы педагоги развивались профессионально, необходимо развивать и их мотивы к профессиональному развитию.

1. Реализация себя в профессиональной деятельности как творческой личности.

2. Личное развитие, приобретение новой информации.

3. Самоутверждение, достижение социального успеха.

4. Потребность быть в коллективе.

5. Стабильность, защищенность.

6. Состязательность.

Новые государственно-общественные требования к профессиональному педагога фактически отражают портрет педагога будущего. Современный учитель – это педагог-технолог: организатор, управлец, навигатор, тьютор, модератор, эксперт, консультант и только потом – информатор. Все эти функции должны сочетаться с личностными качествами, главное из которых – готовность к непрерывному профессиональному развитию. В настоящее время образовательные учреждения обладают достаточным потенциалом для предоставления педагогическому персоналу возможности выбора и выстраивания своего профессионального пути; возможности влияния на содержание, технологии и все элементы образования; возможности приобретать современные компетентности, адекватные задачам инновационного развития страны.

Таким образом, на основе междисциплинарного анализа работ можно выделить существенные признаки понятия «профессиональное развитие»: особый вид активности педагога в сфере освоения образовательных инноваций; важнейшая составляющая нового педагогического профессионализма; результат совместных усилий личности, государства и общества. Следовательно, сочетание понятий «управление» и «профессиональное развитие» приобретут смысловое выражение как развитие профессиональных знаний, умений, навыков; совершенствование способности обучаться в течение всей профессиональной деятельности для решения новых задач, обусловленных вызовами времени».

Литература

1. Борытко, Н. М. Профессионально педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
2. Желнова О.Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход / Желнова О.Д. // Сборник статей магистрантов «Управление образованием». Выпуск 1 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://publications.hse.ru/chapters/71720586>
3. Иванова-Швец, Л. Н. Управление персоналом [Текст]: учебно-методический комплекс / Л. Н. Иванова-Швец, А. А. Карсакова, С. Л. Тарасова. – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2008.
4. Кухарев, Н. В. Стимулирование педагогического творчества / Н. В. Кухарев, В. С. Решетьев. — Минск: Адукацыя і выхаванне, 1997.
5. Лепешова, Е. И. Управление персоналом в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-personal.ru>
6. Поташник, М. М. Содержание работы с педагогическими кадрами [Текст] / М. М. Поташник // Народное образование. – 2009. – № 1. – С. 111-119.

УДК 371.13

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

Савина Н.В.

Российская Федерация, Омск, Омский государственный педагогический университет

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE STRUCTURE OF COMPETITIVENESS

Savina N. V.

Russian Federation, Omsk, Omsk state pedagogical University

Ключевые слова: профессиональная компетентность, конкурентоспособность, дошкольное образование, педагог.

Key words: professional competence, competitiveness, preschool education, teacher.

Состояние рынка педагогического труда неоднозначно в регионах и в целом по стране. Есть регионы (Центральный федеральный округ, отдельно Москва), где конкуренция очень высока, и молодому специалисту непросто найти работу. В городе Омске по данным официального сайта Департамента образования в мае 2016 г. было 160 вакантных ставок педагогов дошкольного образования, в июне - 135 ставок, в сентябре - 133 ставки. При этом выпуск студентов очного отделения педагогического университета по профилю «Дошкольное образование» в этом году не было.

Возникает ряд вопросов: почему сложилась такая ситуация в регионе с вакансиями? Насколько конкурентоспособны выпускники педагогического вуза? Что сегодня понимается под конкурентоспособностью педагога дошкольного образования?

По данным Центра мониторинга Министерства образования и науки РФ, 77,5% выпускников 2014 г. педагогических вузов трудоустроены [5], в ОмГПУ - это 80% выпускников. Но при этом нет сведений, сколько выпускников трудоустроены по специальности. Центр мониторинга такой информацией не владеет, вероятно, не запрашивает ее из вузов.

Наличие большого количества вакансий обусловлено, как минимум, тремя причинами.

1. Вузы готовят недостаточное количество специалистов.

2. Выпускников не устраивают условия в сфере образования, и они трудоустраиваются в другие отрасли.

3. Выпускники настолько не конкурентоспособны, что работодатели не берут их на работу.

Преподаватели вуза, задействованные в реализации образовательной программы, могут управлять напрямую только формированием и развитием конкурентоспособности будущих педагогов дошкольного образования. Отсюда мы выходим на проблему: как подготовить педагогическому вузу конкурентоспособного выпускника? Что понимать под конкурентоспособностью? К этому феномену обращаются чаще всего в сфере экономики. Но вузы, в том числе и педагогические, входят в рыночные отношения. С одной стороны, они работают на рынке образовательных услуг, с другой – они

выпускают «товар» на рынок рабочей силы. На рынке образовательных услуг каждый вуз конкурирует с другими за абитуриентов, с этой целью стремясь быть конкурентным во всех направлениях своей работы. Лучший вариант, когда вуз известен как бренд. На рынке рабочей силы вузы конкурируют с того момента, когда показатель трудоустройства стал учитывать при аккредитации. Поэтому логично, что понятие «конкурентоспособность выпускников» нужно рассматривать с экономических позиций. И оценивать ее нужно такими же методами [2]. В общем понимании конкурентоспособность – интегративная характеристика товара (услуги), отражающая его отличие от товара-конкурента и позволяющая выиграть в конкурентной борьбе. Тогда нужно определить структуру конкурентоспособности, чтобы выделить проблемные аспекты, на которые следует обратить внимание в период подготовки педагогов.

Рассматривая экономический аспект указанного понятия, мы представляем ее структуру как профессиональную компетентность + цену на рынке (зарплата) + послепродажное обслуживание (карьерный рост) [3,4]. На что в этой структуре влияет обучение в вузе? На профессиональную компетентность. В общем виде профессиональная компетентность – это способность осуществлять на достаточном уровне профессиональную деятельность. Согласимся со структурой профессиональной компетентности педагога дошкольного (предшкольного) образования, представленной Г.Х. Вахитовой: функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты [1, с.59]. Однако содержание этих компонентов показывает отношение деятельности педагога к образовательному процессу в дошкольной организации, но не включает в себя подготовку студента к будущей конкурентной борьбе. Таким образом, можно высказать мысль, что в содержание профессиональной компетентности во время подготовки студента в педагогическом вузе почти не включают развитие таких качеств, которые позволяют развить конкурентоспособность выпускника: лидерство, адаптационная мобильность и другие.

В учебных планах профиля «Дошкольное образование» и профиля «Дошкольное образование и Музыка» Омского государственного педагогического университета есть дисциплина, которая косвенно направлена на формирование конкурентоспособности выпускников: «Практикум по профессиональной самоорганизации и саморазвитию». Отметим, что эта дисциплина включена в учебные планы по причине введения нового ФГОС ВО 2015 г., где появилась компетенция ОК-6 – способность к самоорганизации и саморазвитию. В учебном плане профиля «Дошкольное образование» также появилась еще одна дисциплина «Конкурентоспособность педагогов в условиях изменения дошкольного образования». Она входит в вариативную часть, что показывает понимание вузом современного состояния проблемы развития в профессии педагога дошкольного образования с учетом потребностей региона в таких специалистах. Так как достаточно часто вариативная часть учебного плана продолжает инвариантную часть в плане «усилений» предметной подготовки будущего педагога. Студенты очень подробно изучают профессиональные дисциплины, в результате чего у них формируется мнение, что они изучают одно и то же. На наш взгляд вуз должен расширять возможности студента, акцентируя внимание не только на прямом участии в будущей профессиональной деятельности, но и на активном вхождении в эту деятельность и развитии в ней.

Цели и содержание указанных дисциплин отражают развитие будущего педагога дошкольного образования как специалиста, умеющего управлять своим развитием, временем, мотивацией и др. Предполагаем, что образовательные результаты по этим дисциплинам позволят выпускнику реально оценить перспективы трудоустройства на рынке педагогического (и не только) труда, соотнести свои материальные пожелания с экономической реальностью региона, выстроить личный карьерный план.

Можно заключить, что профессиональная компетентность педагога дошкольного образования является ведущим компонентом в структуре его конкурентоспособности. Но сегодня педагогические вузы недостаточно занимаются формированием такой компетентности в аспекте развития конкурентоспособных качеств будущего педагога. Именно эти качества являются основой для развития других компонентов конкурентоспособности – адекватности цены специалиста на рынке труда и его дальнейшей карьеры. Выходом здесь может быть соответственная организация образовательного процесса по формированию компетенции ОК-6 (способность к самоорганизации и саморазвитию) и широкое использование вариативной части учебного плана.

Литература

1. Вахитова, Г.Х. Формирование профессиональной компетентности педагога предшкольного образования [Текст] / Г.Х. Вахитова // Профессиональное образование в России и за рубежом - 2015. - № 1 (17). С. 57-64.

2. Генералов, И.Г., Завиваев, Н.С. Методы определения конкурентоспособности товаров и услуг [Текст] / Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Тамбов, 30 апреля 2015 г.): в 14 томах. – Тамбов: ООО "Консалтинговая компания Юком". - 2015. - С. 36-40.
3. Савина, Н.В. Конкурентоспособность выпускников педагогического вуза в условиях изменения образования [Текст] / Н.В. Савина. - Образование: традиции и инновации: Материалы XI международной научно-практической конференции (28 апреля 2016 года). – Отв. редактор Уварина Н.В. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS с.г.о., 2016. – 448 с. – С. 312-315.
4. Савина, Н.В. Проблема конкурентоспособности выпускников педагогического вуза [Текст] / Н.В. Савина. - Новая наука: современное состояние и пути развития: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (30 июля 2016 г., г. Оренбург) / в 2 ч. Ч.1 – Стерлитамак: АМИ, 2016. – 205 с., С.58-60.
5. Учительская газета. - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/18922>

УДК 378.2

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ**

Аббасова Л.И.

**Российская Федерация, Симферополь, Крымский федеральный
университет им. В.И. Вернадского**

THE WAYS OF METHODS COULTURE FORMING IN THE PROCCES OF PROSPECTIVE PRE-SCHOOL TEACHERS' TRAINING

Abbasova L.I.

Russian Federation, Simferopol, V.I.Vernadsky Crimean Federal University

Ключевые слова: культура, формирование, методическая культура, профессиональная подготовка, воспитатель.

Keywords: culture, formation, methodical culture, professional training, teacher.

Методическая культура студентов выступает как диалектическое единство общего, особенно-го и единичного, где общим является культура личности, которая интегрирует в себе общечеловеческие ценности, социальные нормы, отношения и способы деятельности. В качестве особого она несет в себе своеобразие профессионально-педагогической культуры, а в качестве единичного – методическая культура является индивидуальным своеобразным способом создания учебной ситуации будущим педагогом, в которой его идея, то есть то, что он представляет и выражает, становится предметом детского поиска [6].

Формирование методической культуры педагога – процесс целенаправленного включения педагога в различные виды методической деятельности в культурнообразной информационно-методической среде, обеспечивающий становление мотивационно-ценостного отношения педагога к методической деятельности, освоение и трансляцию норм и ценностей методической культуры, развитие методической компетентности и способности к творческой самореализации педагога в методической деятельности.

Формирование методической культуры студентов – это сложный и многогранный процесс, который продолжается в течение всего периода обучения в высшей школе и требует моральных, волевых и действенных усилий со стороны студента. С целью эффективного формирования методической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки, деятельность, которую они осуществляют должна носить многофункциональный характер:

- аналитический, который заключается в изучении и анализе опыта работы педагогов;
- диагностический – имеет целью изучение учащихся, диагностику уровня их умственного, нравственного развития;
- проектировочный – разработка планов-конспектов занятий;

- конструктивный заключается в организации и проведении различных форм и видов учебной деятельности;
- контрольно-оценочный - анализ и оценка результатов тестирования по предмету, контрольных и различных видов самостоятельных творческих работ учащихся;
- рефлексивный – анализ своей деятельности и поведения, достижений и трудностей, личностных качеств в период обучения и практики;
- исследовательский характер деятельности, целью которого является организация экспериментальной работы, сбор материала для курсовых и дипломных работ [3].

Высокая активность студентов в таких видах деятельности является весьма важной для формирования их методической культуры, поскольку способствует развитию всех ее структурных компонентов (ценностно-мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного, творческого и рефлексивного) [3].

Высокая роль в формировании методической культуры студентов принадлежит учебным дисциплинам, которые изучают студенты в процессе своей профессиональной подготовки. Так дисциплины общекультурного блока (философия, культурология, математика, информатика) формируют целостное представление о мировом культурном пространстве, закладывают основы мировоззрения будущего воспитателя и формируют общую культуру личности, которая объединяет в себе общечеловеческие ценности, социальные нормы, отношения и способы деятельности. Цикл психолого-педагогических дисциплин (введение в специальность, педагогика, возрастная и педагогическая психология) дают будущему специалисту фундаментальные знания и практические умения, которые крайне необходимы в профессиональной деятельности, а также способствуют овладению современными педагогическими технологиями [5]. Изучение дисциплин медико-биологической подготовки (основы анатомии и физиологии) способствуют формированию и развитию валиологической культуры будущего педагога, знакомят со здоровьесберегающими технологиями обучения, что особенно актуально в современных условиях. Важное место в исследовании занимают дисциплины предметной подготовки, поскольку этот блок включает в себя методические курсы: методика преподавания родного языка, математики, естествознания, трудового обучения. Изучение данного блока дисциплин способствует сознательному, творческому подходу студентов к решению педагогических проблем, возникающих во время практики и способствуют готовности студентов к будущей профессии.

Учитывая современные тенденции обучения в культурологическом направлении, важной для нашего исследования является новейшая технология подготовки будущих воспитателей путем раннего привлечения студентов к профессиональной деятельности и решения усложненной системы учебно-профессиональных задач. С целью формирования у студентов методической культуры, в учебном процессе следует применять нетрадиционные формы обучения: тренинги, вступительные и моделирующие занятия, занятия по наблюдению за образовательным процессом и диагностики развития дошкольников, защита рефератов, конкурс педагогического мастерства и другие формы работы. Достаточно плодотворными являются занятия, на которых происходит защита проектов занятий, основная цель которых - научить студентов технологии проектирования занятий и воспитательных ситуаций, составлению психологической карты на проведение занятий. Для проведения защиты проектов студентам даются выходные параметры: указывается учебник, по которому должно проводиться занятия; указывается тип занятия; определяется контингент учащихся, особенности их обучения и мотивационная сфера.

Кроме того, микрогруппам студентов, которые разрабатывают проекты занятий, предлагается алгоритм подготовки занятия:

- ознакомиться с требованиями стандартов дошкольного образования и программ по содержанию учебного материала;
- сформулировать основные задачи занятия;
- спроектировать деятельность учащихся;
- продумать, какие средства необходимы для решения задач;
- составить технологическую карту проведения занятий;
- подобрать к занятию необходимые задачи, учебные материалы.

Следующим путем формирования методической культуры студентов в учебном процессе является использование системы познавательных методических задач, последовательное решение которых способствует творческому росту и овладению педагогическими технологиями. Данный вид работы предполагает несколько уровней:

Первый уровень - репродуктивный, который предусматривает получение методических знаний. На этом уровне планируются такие формы учебной работы, где лекционный метод сочетается с

решением познавательных задач малыми группами по 3 – 4 человека, в которых осуществляется взаимообучения, обсуждения предлагаемых решений.

Второй уровень характеризуется усвоением методических знаний. Это написание текста лекции, высказывания собственного мнения по исследуемой проблеме, выработки систем познавательных задач, которые способствуют активизации умственной деятельности и способов контроля их решения, методическая разработка семинарского занятия.

Третий уровень – уровень передачи методических знаний. Предусматривает обсуждение текстов лекций, проведения деловой игры «Конкурсный отбор», методический анализ различных вариантов программ того или иного учебного предмета ДОО.

Использование различных учебных задач, связанных с проблемными ситуациями – один из путей который способствует формированию методической культуры студентов. Ситуации подбираются таким образом, решение которых требует синтеза практического опыта и профессионально значимых качеств знаний. Например, студентам предлагается та или иная ситуация, в которой необходимо выделить как положительные, так и отрицательные стороны.

В начале обсуждения важно обращать особое внимание на сложность, многомерность, неоднозначность педагогических проблем. Это позволяет подвести будущих воспитателей к выводу, что решение их профессиональных проблем зачастую невозможно в узких рамках индивидуального опыта, а требует синтеза разнохарактерных знаний (педагогических, психологических, исследовательских) и привлечения опыта коллег.

Развитие умений педагогической рефлексии, является составной методической культуры, происходит путем анализа учебных ситуаций. Участники делятся на малые группы (от четырех до шести человек). Один из членов группы (по очереди) берет на себя роль воспитателя, выбирает учебные задачи и разрабатывает методические действия. Далее происходит непосредственное проведение «занятия» в малых группах. Занятие строится таким образом, что результативность выбранной воспитателем методики может быть проверена по результатам работ, выполняемых «учащимися».

Анализ учебных приемов, которые использует «воспитатель» в данной игре проводится «учащимися» после окончания «занятия» в специальных опросниках в которых фиксируется степень удовлетворенности «воспитателем».

По завершению игры участники анализируют основные этапы процесса обучения, согласно заданных параметров оценивают производительность совместной деятельности «воспитателя» и «учащихся». После обсуждения участники проводят дискуссию, которая начинается с анализа всех «воспитателей» и проходит по схеме: планирование, проведение и оценка «занятия».

Считается, что сравнительный анализ методик и результатов «обучения» позволяет будущим воспитателям расширить свое представление о спектре возможностей организации процесса обучения, сравнить предлагаемые стратегии, которое является необходимым условием развития умений анализа и оценки педагогического мастерства [4].

С целью реализации путей формирования методической культуры студентов необходимо активно внедрять идеи развивающего обучения (Л. Выготский, В. Давыдов, С. Рубинштейн). Как показали исследования, реализация идей развивающего обучения при подготовке специалистов создает благоприятные условия для внедрения организационных форм, основанных на принципах активного обучения. Профессионально-творческая подготовка будущих специалистов при этом становится более реальной и целенаправленной. Применение проблемного обучения способствует формированию у них умения самостоятельно увидеть проблему или сформулировать ее, выдвинуть гипотезу, найти способ решения, анализировать результаты, сформулировать выводы и увидеть возможности их применения - что является важным для методической культуры педагога.

Как считает Л. Спирин важным является формирование творческого мышления будущих педагогов, что в свою очередь является весомым и для нашего исследования, так как относится к творческому компоненту методической культуры воспитателя. Автор считает, что в условиях перестройки профессионального образования эффективны занятия, на которых актуализируется диалоговое взаимодействие. Показательно, что, в качестве средства подготовки будущего воспитателя он выделяет комплекс определенных условий, как объективных, так и субъективных:

- наличие у студентов достаточного теоретического знания для осуществления педагогического анализа и принятия соответствующих решений;
- обращение внимания на формирование нравственного сознания и самосознания студентов, активное включение их в процесс оценивания педагогических фактов, явлений, событий в определенных педагогических системах;

- наличие средств, выполняющих регуляторную функцию в управлении познавательной деятельностью учащихся;
- обеспечение требования «думай сам и активно участвуй в диалоге»;
- последовательное развитие у студентов внутренней потребности и интереса к аналитической работе с педагогическими ситуациями, в процессе которой состоят черты продуктивного стиля мышления: системность, вероятность, конкретность, прогнозируемость, самокритичность, рефлексивность [6].

Исследователь отмечает, что формы диалога стимулируют студентов активно решать противоречивые учебно-воспитательные проблемы, искать ответы на вопрос: «Почему так произошло и что нужно делать в данной ситуации?». Важно то, что реализуется коллективный диалог - доказательство на основе использования научной психологии, педагогики, социологии, философии, методики. Формирование методической культуры студентов, как и их методическая подготовка, должна происходить согласно системного, культурологического, личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного подходов [1].

С точки зрения системного подхода все элементы педагогического процесса рассматриваются как совокупность взаимосвязанных элементов единой целостной системы. Данный подход понимается как совокупность отдельных компонентов методического образования будущего воспитателя не изолированно, а в контексте формирования его профессионально-педагогической культуры. С позиции культурологического подхода, по подготовке специалистов, главным фактором становления педагога является формирование профессионально-педагогической культуры.

Рассматривая личностно-деятельностный подход, А. Каравецева отмечает, что образовательный процесс необходимо рассматривать как единство личного и деятельностного компонентов. Личностный компонент этого подхода, как указывает И. Зимняя, предполагает, что все обучение строится с учетом опыта будущего педагога, его личностных особенностей в субъект-субъектном взаимодействии. Обучение проходит сквозь призму личности, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы.

Раскрывая сущность субъектно-деятельностного подхода, П. Решетников, пишет, что при этом подходе образование понимается как процесс развития и становления человека как субъекта деятельности, при этом деятельность анализируется с позиции субъекта, выполняет действия в аспекте их целесообразности, осознанности, осмыслинности, оптимальности, с позиции формирования и преобразования индивидуально-неповторимого опыта на основе привлечения будущих воспитателей к практической деятельности.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, утверждаем, что формирование методической культуры будущих воспитателей в процессе профессиональной подготовки, носит системный и последовательный характер. Реализуя различные пути формирования методической культуры студентов в учебно-воспитательном процессе высшей школы стоит воплощать развивающее, проблемное обучение, строить диалоговое взаимодействие на принципах активного обучения, привлекать будущих специалистов к многофункциональной профессионально-педагогической деятельности с учетом творчества и инновационности.

Литература

1. Абдуллина С. К. Инновационные формы организации методической работы школы : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / С. К. Абдуллина. – Казань, 1999. – 22 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : метод. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений. – [2-е изд. перераб. и доп.] / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Азариашвили С. Г. Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Азариашвили С. Г. – Чебоксары, 2000. – 152 с.
4. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого самообразования / В. И. Андреев : [2-е изд]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
5. Методическая работа в общеобразовательном учреждении : учеб.-метод. пособ. [авт.-сост. К. С. Фарино]. – Минск, 1998 – 200 с.
6. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / [Под ред. М. В. Булановой-Топорковой]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

Содержание учебно-методического комплекса подготовки педагогов дошкольного образования в условиях непрерывной профессиональной подготовки

УДК. 378.147

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ РЕГУЛИРОВАНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

Белкина В.Н., Сафарова Е.В.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

THE PROBLEM OF PREPARING STUDENTS FOR PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PRESCHOOL CHILDREN INTERACT WITH PEERS

Belkina V.N., Safarova E.V.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогическое регулирование, профессиональная деятельность.

Key words: pedagogical interaction, pedagogical regulation, professional activity

Новизна и ценности современного образования предполагают создание условий для саморазвития личности, ее самореализации, качественно нового понимания и выстраивания взаимоотношений между педагогами и учащимися, которые базируются на гуманистических установках и индивидуализации педагогической поддержки. Именно в связи с этим одним из существенных факторов успешности педагогической деятельности воспитателя детского сада выступает профессионально грамотное взаимодействие его с каждым ребенком и детской группой.

Понятие «педагогическое взаимодействие» вводится в научный оборот в конце 60-х годов XX века. Одно из первых определений этой категории дал Ю.К. Бабанский: «Взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие» [2, с 23.]. По мере углубления исследований в системе образования понятие «педагогическое взаимодействие» уточнялось и дополнялось. Так, в «Педагогическом словаре» Г.М.Коджаспировой и А.Ю.Коджаспирова «педагогическое взаимодействие» представлено как «особая форма связи между участниками образовательного процесса. Оно предусматривает взаимообогащение интеллектуальной и эмоциональной деятельностной сферой участников образовательного процесса; их координацию и гармонизацию, личностный контакт воспитателя и воспитанника, случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок» [8, с 17].

Исследованиями педагогического взаимодействия занимались также В. И. Загвязинский, Л.А.Левшин, Х. Й. Лийметс, М.И.Смирнова, Б.П. Битинас, В.Д. Масный, С.Е.Хозе и др.

Основываясь на анализе подходов к определению рассматриваемой категории, мы определили *педагогическое взаимодействие* «как социальное взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия, при этом цели такого взаимодействия могут в разной степени осознаваться каждым из субъектов» [5, с 126].

Несмотря на то, что общие теоретические позиции по отношению к категории педагогического взаимодействия вполне ясны, специфика деятельности педагога дошкольного образования в процессе взаимодействия его с детьми, детским сообществом, определена слабо. Как правило, в педагогической литературе, в контексте контактов воспитателя детского сада и ребенка, рассматриваются такие понятия, как «организация детского взаимодействия» и «управление общением и совместной детской деятельностью».

В связи со спецификой возраста детей и педагогических задач дошкольной образовательной организации мы вводим понятие *педагогического регулирования* взаимодействия детей со сверстниками, основными формами которого являются общение и совместная детская деятельность. При этом очевидно, что педагог в этом случае воспринимается детьми разнообразно, а именно: как педагог

(взрослый, который обучает и корректирует поведение участников взаимодействия), как лидер (он направляет взаимодействие и корректирует действия участников), как равноправный партнер (который может что-либо придумать, помочь, но и подчиниться требованию других участников), происходит именно педагогическое регулирование [4, с 131].

Педагогическое регулирование - это такое целесообразное внешнее воздействие на образовательно-воспитательную ситуацию, а через нее и на воспитанника, при которой определяются допустимые границы социальных действий, возможные варианты поступков. Оно может выполнять разнообразные функции: от ограждающей, нейтрализующей, до стимулирующей, связующей, координирующей развитие личного опыта и социального поведения каждого, развития его как субъекта деятельности и развитие его способности к взаимодействию с другими людьми. Регулировать, с педагогических позиций, поведение детей, значит признавать его субъектом рассматриваемого процесса, базироваться на позитивных, сохранных сторонах его личности, его социального опыта.

Другими словами, педагог в ситуациях общения и совместной деятельности детей всегда выполняет профессиональную функцию: как прямой участник процесса взаимодействия или как посредник между его участниками. Взрослый определяет не только стратегию развития взаимодействия детей, но и тактические шаги.

Л.С. Выготский писал по этому поводу: «В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, что направлять и регулировать эту деятельность. Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [6, с.82-83].

В наших работах выделены три основные типы педагогического регулирования взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в рамках развивающей стратегии: обучающая (на первых этапах овладения взаимодействием), корректирующая (опыт общения и совместной деятельности у детей есть, но достичь совместного результата не всегда удается), направляющая (необходима в случае овладения детьми способами целеполагания, координации совместных действий, планировании основных шагов достижения цели, адекватности оценки общего результата).

Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками в колледже и вузе должна приобрести характер одного из ведущих направлений, поскольку педагог, даже работая с конкретным ребенком, учитывает его отношения с другими детьми. Но чаще всего речь идет о профессиональной деятельности с сообществом детей, детской группой. Поэтому готовность выпускника к такого рода деятельности – системообразующее звено в структуре педагогического профиля выпускника, ориентированного на работу с дошкольниками.

Мы выделили три основных этапа включения студентов в процесс подготовки к педагогическому регулированию взаимодействия детей.

На первом (ориентировочном) этапе будущий педагог включается в процесс получения и простейшей переработки информации, связанной с общими проблемами развития личности человека в социуме. При этом информация заранее не дифференцируется студентом на значимую и незначимую. То есть студенту предоставляется возможность ориентации в широком диапазоне базовых для овладения профессионально значимыми знаниями и умениями вопросов.

С содержательной стороны первый этап предполагает изучение студентами ряда дисциплин общекультурного и психолого-педагогического циклов. С точки зрения методики обучения преобладают информационные и активные методы. Этот этап может быть назван целемотивационным, поскольку предполагает формирование установки на необходимость и возможность развития индивидуального стиля педагогического регулирования взаимодействия детей.

На втором этапе студент познает свои интеллектуальные и личностные особенности, имеющими профессиональную значимость, практически овладевает общими моделями педагогического регулирования взаимодействия детей, имеет возможность апробирования их в простейших видах квазипрофессиональной деятельности, составляет индивидуальную программу педагогических практик. На этом этапе основную содержательную нагрузку несут дисциплины профильного характера. Методы работы педагогов предполагают развитие у студентов общего механизма рефлексии на основе педагогически значимого материала.

Третий этап предполагает реализацию индивидуальных программ профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей через различные формы учебной, научно-исследовательской работы, через педагогические практики, коммуникативную практику в студенческой группе.

Общий алгоритм подготовки студентов к работе с детской группой можно представить следующим образом: на первых курсах обучения преобладает работа с общим материалом подготовки и наиболее простые, в значительной степени, фронтальные методы обучения; на последующих курсах наиболее значимыми становится индивидуализация подготовки через рефлексивные формы участия студентов в этом процессе.

Таким образом, готовность к регулированию взаимодействия детей со сверстниками определяется тремя уровнями: теоретическим (знания выпускников о специфике детских контактов и о своих особенностях и предпочтениях в видах деятельности детей), технологическим (владение соответствующими умениями), личностным (степень развития интегративных личностных качеств, позволяющих выбирать индивидуальную профессиональную программу деятельности и их коррекцию).

Таким образом, проблема педагогического регулирования социальных контактов детей связана с не однозначностью его понимания в педагогике. Это широкая категория, которая охватывает разные виды ситуаций, возрастную специфику детской группы, разнообразие педагогических шагов взрослого.

Можно отметить, что педагогическое регулирование может быть направлено как на устранение причин, мешающих успешному социальному становлению личности, так и на стимулирование развития желаний, стремлений ребенка, умения взаимодействовать с разными людьми при любых обстоятельствах, управлять своими поступками. При этом педагогическое регулирование не предполагает жесткого контроля со стороны взрослого, манипулирования ребенком, а представляет собой искусство подведения его к успеху посредством предоставления ему помощи в решении проблем, преодолении затруднений социально-бытового, жизненного характера.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский . – М., 1990.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды: Педагогика [Текст] / Ю.К. Бабанский . - М. 1989.
4. Белкина, В. Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / В. Н. Белкина. – Ярославль: Канцлер, 2006.
5. Белкина, В. Н. Психолого- педагогические аспекты взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / : Учебное пособие / В.Н. Белкина Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2014. 206 с.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. [Текст] / Л.С. Выготский / - М. 1991.
7. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю.. Словарь по педагогике, [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров / . - 2005.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНО-СТАТИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Смирнов Е.А.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

**THE FORMATION OF PROBABILISTIC AND STATISTICAL COMPETENCES OF STUDENTS
IN THE DISCIPLINE THEORY AND TECHNOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION OF PRE-
SCHOOL CHILDREN**

Smirnov E. A.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: формирование компетенций, профессиональные компетенции, педагогический контроль, статистика

Key words: developing competences, professional competences, pedagogical control, statistics

Главной целью высшего образования, согласно действующему федеральному государственному стандарту высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+), является не только приобретение студентами профессиональных знаний, но и обязательное развитие набора профессиональных компетенций. Важно при этом и определение уровня их сформированности у каждого выпускника.

Проблема формирования профессиональных компетенций студентов вузов рассматривается в работах А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Дж. Равена, Н.А. Селезневой, А.В. Хугорского. Авторы единодушны в том, что профессионализм современного выпускника педагогического вуза определяется степенью овладения профессиональными компетенциями, суть которых состоит в умениях практически применять полученные знания для решения профессиональных педагогических задач [2].

Период дошкольного детства является наиболее важным и значимым в становлении двигательных функций ребенка, особенно его физических качеств.

Традиционно в физическом воспитании выделяют пять физических качеств (сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость), при этом следует уточнить, что отсутствуют сенситивные периоды их развития в дошкольном возрасте. Поэтому в данный период развития ребенка перечисленные физические качества развиваются комплексно без специального акцента на какое-либо из них. Поэтому крайне важна система контроля физического развития дошкольника, его физической подготовленности.

Ведущие специалисты в сфере физического воспитания отмечают значимость применения математических методов в процессе организации физического воспитания. При этом на сегодняшний день остается открытым вопрос, как сформировать вероятностно-статистические компетенции у студентов направления педагогическое образование в рамках дисциплины «Теория и технология физического воспитания детей дошкольного возраста».

Одним из вариантов решения данной проблемы видится во включении в раздел «Педагогический контроль в физическом воспитании дошкольников» заданий, связанных с вероятностно-статистическим анализом результатов физической подготовленности детей дошкольного возраста.

Для формирования вероятностно-статистических компетенций у будущих педагогов разработан набор компетентностно-ориентированных заданий. Задания включают в себя следующие виды:

Задание 1. Подбор тестов для определения уровня развития психофизического качества.

В задании необходимо подобрать тесты, позволяющие определить показатели уровня развития физического качества.

Задание 2. Составление алгоритма процедуры тестирования психофизического качества.

В задании студенту предлагается описать структуру тестирования психофизического качества.

Задание 3. Применение методов вероятностно-статистического анализа результатов тестирования.

В задании студенту необходимо выполнить: систематизацию результатов тестирования, применить математические методы.

Задание 4. Формулировка выводов по результатам вероятностно-статистического анализа.

В данном задании выполняется сравнение результатов вычислений с таблицами критических значений. На основе сравнения результатов формируются две группы выводов: статистический и педагогический.

Для примера рассмотрим следующую задачу, связанную с определением эффективности разработанного комплекса специальных упражнений, направленного на развитие скоростно-силовой способности у детей дошкольного возраста.

Задача. В процессе физического воспитания детей дошкольного возраста 6-6,5 лет был разработан и применен комплекс специальных упражнений, направленный на развитие скоростно-силовых способностей. Для определения эффективности комплекса был организован и проведен эксперимент в котором приняло участие 14 испытуемых по 7 детей в экспериментальной и контрольной группе.

Возникает вопрос: оказал ли комплекс специальных упражнений положительное влияние, на развитие скоростно-силовой способности.

Задание 1. Опишите алгоритм процедуры тестирования скоростно-силовой способности (прыжок в длину с места).

Решение:

Определение уровня развития скоростно-силовой способности осуществляется в тесте прыжок в длину с места. Данный тест может проводиться как в помещении, так и на улице. Во время проведения тестирования ребенок встает носками к черте (линия отталкивания), выполняя полупри-

сед, делает маховые движения руками сначала назад, а затем энергично вперед, отталкиваясь при этом двумя ногами. Длина прыжка измеряется от точки отталкивания, до крайней точки касания при приземлении. Если ребенок упал назад попытка не засчитывается. При проведении тестирования разрешается выполнить 2 попытки. Результаты прыжков фиксируются в протоколе в сантиметрах.

Задание 2. В таблице 1 представлены результаты итогового тестирования контрольной и экспериментальной группы показателей скоростно-силовой способности (прыжок в длину с места) у мальчиков 6–6,5 лет. Определите есть ли различия результатов в итоговом тестировании мальчиков 6–6,5 лет после примененного комплекса специальных упражнений.

таблица 1

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Имя	Результаты (см.)	Результаты (см.)	Имя
Антон К.	102	112	Максим с.
Евгений М.	112	120	Валера Д.
Артем Б.	122	126	Никита П.
Алексей А.	108	115	Владлен А.
Владимир Е.	114	123	Олег М.
Никита М.	90	98	Александр С.
Максим К.	86	96	Влад С.
\bar{x}	104,9	112,9	\bar{y}

В результате первичной обработки результатов тестирования представленной в таблице 1 мы можем увидеть, что выборочная средняя величина результатов тестирования экспериментальной группы лучше на 8 сантиметров, по сравнению с контрольной группой. Однако остается вопрос данные изменения закономерны или носят случайный характер.

Так как в исследовании принимало участие две группы испытуемых, то для определения достоверности различий необходимо использовать t-критерий Стьюдента для не связанных выборок [1].

Задание 3. Определите достоверность различий результатов контрольной и экспериментальной группы в тестирования показателей скоростно-силовой способности (прыжок в длину с места) у мальчиков 6–6,5 лет.

Решение:

Контрольная группа		Экспериментальная группа	
Имя	Результаты (см.)	Результаты (см.)	Имя
Антон К.	102	112	Максим с.
Евгений М.	112	120	Валера Д.
Артем Б.	122	126	Никита П.
Алексей А.	108	115	Владлен А.
Владимир Е.	114	123	Олег М.
Никита М.	90	98	Александр С.
Максим К.	86	96	Влад С.
\bar{x}	104,9	112,9	\bar{y}
D_x	146,1	119,6	D_y

1. Находим выборочные средние для двух групп

$$\bar{x} = \frac{1}{7} (102 + 112 + 122 + 108 + 114 + 90 + 86) \approx 104,9$$

$$\bar{y} = \frac{1}{7} (112 + 120 + 126 + 115 + 123 + 98 + 96) \approx 112,9$$

2. Определяем дисперсии для двух групп

$$D_x = \frac{1}{7} ((102 - 104,9)^2 + (112 - 104,9)^2 + (122 - 104,9)^2 + (108 - 104,9)^2 + (114 - 104,9)^2 + (90 - 104,9)^2 + (86 - 104,9)^2) \approx 146,1$$

$$D_y = \frac{1}{7} ((112 - 112,9)^2 + (120 - 112,9)^2 + (126 - 112,9)^2 + (115 - 112,9)^2 + (123 - 112,9)^2 + (98 - 112,9)^2 + (96 - 112,9)^2) \approx 119,6$$

3. Вычисляем эмпирическое значение критерия

$$t_{эмп} = \frac{|104,9 - 112,9|}{\sqrt{7 \cdot 146,1 + 7 \cdot 119,6}} \cdot \sqrt{\frac{7 \cdot 7}{7 + 7}} (14 - 2) \approx 1,4$$

Задание 4. Сравните полученные результаты с таблицей критических значений и сделайте статистический вывод.

Решение:

В нашем случае $t_{эмп}=1,4 < t_{kp}=2,18$. Различия между средними показателями результатов тестирования скоростно-силовой способности в контрольной и экспериментальной группе являются недостоверными (при $p < 0,05$). Таким образом, можно утверждать, что улучшения результатов носят случайный характер, а использованный комплекс специальных упражнений не оказал положительное влияние на развитие скоростно-силовых способностей.

Уровень сформированности компетенций определяется следующими параметрами (показателями):

- наличием у студентов элементарных знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для ее формирования (целостность системы);
- осуществлением умственной и предметной деятельности обучающихся, приводящей к интеграции знаний, умений, навыков и способностей;
- сформированностью ее системоопределяющего элемента - способности достигать результата деятельности [3].

В заключение следует сказать, что математика и вероятностно-статистические методы все больше внедряются в повседневную жизнь и профессиональную деятельность. Формирование вероятностно-статистических компетенций у студентов в процесс профессиональной подготовки позволит повысить не только математическую культуру будущего специалиста, но и даст инструментарий, позволяющий быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Решение подобных задач позволяет: понять суть изучаемого явления, а также видеть системность и алгоритмичность педагогического процесса; расширить кругозор и сформировать умение рассматривать и оценивать все переменные, способствующее формированию логичности мышления, самостоятельно осуществлять поиск и решать задачи связанные с анализом уровня физического развития.

Литература

1. Афанасьев В.В., Сивов М.А. Математическая статистика в педагогике [Текст]: учеб. пособие / под науч. ред. д-ра ист. наук, проф. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие. - М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. - 211 с.
3. Смирнов Е.А. Контроль и оценивание сформированности вероятностно-статистических компетенций будущих учителей физической культуры // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18147> (дата обращения: 11.11.2016).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Першина Т.В., Арсенова М.А., Тимошина Е.И.

Российская Федерация, Череповец, Череповецкий государственный университет

THE USE OF THE TECHNOLOGY PORTFOLIO IN THE FORMATION OF
PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Pershina T. V. Arsenova M. A., Timoshina E. I.

Russian Federation, Cherepovets, Cherepovets state University

Ключевые слова: профессиональные компетенции, технология портфолио, учебное портфолио.

Key words: professional competencies, technology portfolio, teaching portfolio.

Становление компетентностной парадигмы образовательных результатов в вузе требует создания специальной образовательной среды, способствующей мотивации студентов на овладение профессиональными компетенциями, а также обеспечивающей формирование и развитие соответствующих компетенций. В качестве возможного и достаточно эффективного инструментария решения данных задач мы рассматриваем деятельностные технологии, к числу которых относим технологию портфолио, позволяющую отслеживать сформированность компетенций на этапе вузовского обучения.

Термин «портфолио», возникший первоначально в недрах бизнеса и политики, сегодня активно используется в педагогике, широко применяется в практике общего и профессионального образования. Многообразие значений, в которых употребляется данная дефиниция в педагогической науке и практике, позволяет выделить как минимум две основных позиции: портфолио как технология и портфолио как продукт.

Принимая во внимание обе позиции, далее будем говорить о технологии портфолио, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. В свою очередь аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности компетенций личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной [3, с. 3].

Применяемая в образовательном процессе вуза, технология портфолио представляет собой способ работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, которая может применяться для демонстрации, анализа (самоанализа) и оценки (самооценки) образовательных результатов, определяемых в системе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Портфолио - форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки образовательных результатов [1, с. 86].

Важно отметить, что функциональные возможности технологии портфолио в образовательном процессе не ограничиваются только оцениванием, контролем и диагностикой. Будучи технологией деятельностного типа, портфолио выполняет также целеполагающую, мотивационную, информационную функции. Поэтому по мере работы студентов с портфолио у них развиваются умения осознанного, смыслополагающего планирования собственной учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности, закрепляются навыки отбора содержания, структурирования учебно-профессиональной информации, самооценки и самопрезентации.

Возможности использования технологии портфолио в профессиональной подготовке студентов обусловлены разнообразием типов и видов портфолио как продукта. В образовательном процессе может применяться учебное портфолио; портфолио достижений; рефлексивное портфолио; тематическое портфолио, проблемно ориентированное портфолио. В зависимости от цели оно может быть краткосрочным, длительным или постоянным; может быть создано в электронном виде или на бумажном носителе [2, с. 75].

Мы в своей деятельности используем учебное портфолио, которое применяем в профессиональной подготовке бакалавров по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль

Дошкольное образование. Цель учебного портфолио видим в том, чтобы осуществлять мониторинг формирования профессиональных практико-ориентированных компетенций студентов в рамках учебной дисциплины.

Прежде чем обратиться к опыту использования технологии портфолио на примере дисциплины «Теория и методика экологического образования детей», представим элементы проектирования процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров в рамках данной учебной дисциплины (таблица).

Таблица 1

Проектирование профессиональных компетенций бакалавров в ходе освоения дисциплины «Теория и методика экологического образования детей»

Компетенции	Способы формирования	Оценочные средства
Способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2)	Историко-педагогический анализ развития теории и практики экологического образования дошкольников. Ретроспективный анализ состояния эколого-образовательной работы в ДОУ (по материалам учебной практики). Проблемно-рефлексивный полилог «Вариативность экологического образования в современном ДОУ». Проектировочный семинар «Разработка модели экологического образования дошкольников в ДОУ». Анализ педагогических ситуаций по отдельным аспектам эколого-педагогической работы с дошкольниками.	Сводная таблица «Историческая ретроспектива экологического образования дошкольников». Аналитическая справка «Состояние эколого-образовательной работы в ДОУ» Аннотированный обзор программ экологического образования дошкольников. Защита модели экологического образования дошкольников в ДОУ. Перечень критериев и показателей результативности решения педагогической задачи.
Готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1)	Сравнительный анализ программ экологического образования дошкольников. Проектирование системы экологических представлений, формируемых у детей дошкольного возраста в рамках разных программ экологического образования. Индивидуальное и групповое проектирование конспектов наблюдений за объектами и явлениями природы, экологических опытов, занятий по экологии, экологических экскурсий, целевых прогулок, экологических досугов и праздников, игр и проектов экологического содержания. Игровое моделирование непосредственно образовательной деятельности по экологии в ДОУ с последующим анализом в режиме позиционной дискуссии. Просмотр и анализ в режиме позиционной дискуссии видеофрагментов непосредственно-образовательной деятельности по экологии в ДОУ. Организационно-деятельностная игра «Планирование работы по экологическому образованию дошкольников в ДОУ».	Картотека программ экологического образования дошкольников. Схема развития системы экологических представлений дошкольников в разных возрастных группах (на примере одной из программ экологического образования). Конспекты наблюдений, экологических опытов, занятий по экологии, экологических экскурсий, целевых прогулок, экологических праздников и досугов, игр экологического содержания. Паспорт экологического проекта. Наблюдение за участием студентов в позиционной дискуссии. Перспективный план работы по экологическому образованию в разных возрастных группах (в рамках одной из программ экологического образования дошкольников).
Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)	Проектирование совместной образовательной деятельности в рамках цикла наблюдений за растением (животным) уголка живой природы детского сада, серии экологических опытов с объектами живой и неживой природы. Разработка комплекса игр экологического содержания для разных возрастных групп детского сада. Планирование взаимодействия ДОУ с	Алгоритм педагогического руководства наблюдением и элементарными опытами в экологическом образовании дошкольников. Комплекс игр экологического содержания. Сценарий одной из форм работы с родителями по экологическому образованию дошкольников. Перечень тем экологических проек-

	<p>семьей по экологическому образованию дошкольников.</p> <p>Библиографическая подборка детской литературы природоведческого содержания для чтения в детском саду и дома.</p> <p>Анализ педагогических ситуаций по отдельным аспектам экологопедагогической работы с дошкольниками.</p> <p>Моделирование эколого-развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ методом малых групп.</p> <p>Подготовка тематического альбома в форме мультимедийной презентации «Комнатные растения в детском саду», «Животные уголка природы в детском саду», «Растения на участке детского сада».</p> <p>Разработка паспорта экологической тропы в детском саду и системы зданий на экологической тропе для разных возрастных групп.</p>	<p>тров для совместного выполнения детьми и родителями.</p> <p>Библиографический каталог детской литературы природоведческого содержания для разных возрастных групп.</p> <p>Перечень критериев и показателей результативности решения педагогической задачи.</p> <p>Эскиз экологической комнаты, зимнего сада и др. элементов эколого-развивающей предметно-пространственной среды ДОУ.</p> <p>Тематический альбом с описанием объектов живой природы (растений и животных) для обогащения эколого-развивающей среды ДОУ.</p> <p>Проект экологической тропы в детском саду.</p>
--	--	--

Представленные в таблице способы отслеживания профессиональных компетенций в процессе освоения бакалаврами учебной дисциплины «Теория и методика экологического образования детей» мы рассматриваем в качестве компонентов учебного портфолио по данной дисциплине.

Целью освоения дисциплины «Теория и методика экологического образования детей» является обеспечение профессиональной компетентности бакалавров в эколого-педагогической деятельности с учетом современных тенденций экологического образования, перспективных направлений развития системы дошкольного образования, требований общества к педагогическим кадрам. Содержательная специфика учебной дисциплины определяет необходимость систематизации достаточно большого объема разнообразной учебно-профессиональной информации. Поиск способов ее систематизации привел к идею создания учебного портфолио в форме «Методической копилки». Материалы в «копилку» собирались каждым студентом в течение всего семестра, обсуждались и анализировались на практических занятиях по дисциплине. Способом оценивания учебного портфолио выступило интерактивное взаимодействие студент – преподаватель (контент преподавателя на образовательном портале Череповецкого государственного университета) и студент – студент (публичная защита портфолио).

Внедрение технологии портфолио в образовательный процесс осуществлялось поэтапно и сводилось к педагогическому сопровождению самостоятельной работы студентов, организованной с использованием технологии портфолио. Пошаговый алгоритм внедрения технологии начинался с совместного целеполагания, планирования и запуска портфолио в начале семестра с последующим мониторингом в процессе консультирования отдельных студентов и микрогрупп, выполняющих задания совместно, и завершался заключительной самооценкой, взаимооценкой и оценкой портфолио преподавателем по выбранным совместно со студентами критериям [2, с. 76].

На первом занятии по дисциплине «Теория и методика экологического образования детей» был осуществлен запуск учебного портфолио, которое стало основным инструментом оценки компетенций, формируемых в рамках дисциплины. На этом этапе важна мотивация студентов, для усиления которой мы ввели подготовку учебного портфолио в содержание рейтинговых заданий по дисциплине. Потребовалась также трудоемкая разъяснительная работа: определили цели формирования портфолио, его структурные элементы – разделы, варианты учебных и творческих работ, внешний вид и форму презентации портфолио, разработали критерии оценки портфолио.

Сбор методических материалов каждым студентом составил содержание основного этапа технологии портфолио. Стратегия формирования материалов в портфолио определялась его структурой, соблюдение которой было обязательным критерием оценки портфолио. В ходе совместной со студентами дискуссии были введены следующие структурные компоненты – разделы портфолио: раздел 1 «Самопрезентация»; раздел 2 «Методическая копилка»; раздел 3 «Рефлексия». В раздел «Методическая копилка» предложили студентам включить практико-ориентированные материалы, необходимые педагогу для организации эколого-педагогической работы с дошкольниками.

В течение семестра осуществлялся мониторинг систематичности и качества работы студентов с портфолио. Для этого проводились индивидуальные консультации; элементы портфолио обсуждались на практических аудиторных занятиях.

Заключительный этап внедрения образовательной технологии предполагал самооценку и оценку портфолио. В качестве общих критериев оценки портфолио в совместной со студентами дискуссии были определены следующие параметры: достаточность и полнота собранного методического материала; глубина анализа материала при решении профессиональных задач; уровень систематизации и интеграции методических материалов; выраженность профессионально-педагогической позиции автора; качество оформления портфолио; удобство практического применения.

Практический опыт свидетельствует, что предлагаемая технология формирования профессиональных компетенций на основе портфолио позволяет проследить индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию бакалавров педагогического образования. В качестве ближайшей перспективы развития технологии портфолио в практике подготовки бакалавров к педагогической деятельности в дошкольном образовании мы определяем переход в формат электронного портфолио, что становится возможным в условиях расширения информационно-образовательного пространства Череповецкого государственного университета.

Литература

1. Васильева, О. А. Метод портфолио как средство формирования профессиональной компетентности студентов в процессе подготовки к дизайн-технологической деятельности [Текст] / О.А. Васильева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6 (июнь). – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14154.htm>
2. Гольцова, Н.В. Шишова, А.В. Опыт применения технологии портфолио в образовательном процессе вуза [Текст] / Н.В. Гольцова, А.В. Шишова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014.- №1.
3. Григоренко, Е.В. Портфолио в вузе: Методические рекомендации по созданию и использованию [Текст] / Е.В. Григоренко. – Томск: Томский государственный университет, 2007. – 65 с.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Nosova N.V., Tsaturyan M.O.

Российская Федерация, Вологда, Вологодский государственный университет

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS OF FORMATION OF PERSONAL READINESS TO LEARN FOR SCHOOL AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
Nosova N.V., Tsaturian M.O.

Russian Federation, Vologda, Vologda State University

Ключевые слова: формирование, личностная готовность, старший дошкольник.

Key words: formation, personal readiness, senior preschool child.

В связи с введением федеральных государственных стандартов в дошкольные образовательные учреждения к личности будущего первоклассника стали предъявляться довольно высокие требования. Дошкольные образовательные организации должны подготовить детей к поступлению в школу, т.к. именно в старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки к учебной деятельности.

Одним из наиболее важных итогов психического развития ребенка старшего дошкольного возраста является психологическая готовность к обучению в школе.

Традиционно выделяются четыре компонента психологической готовности: интеллектуальный, эмоциональный, коммуникативный, личностный.

В наше время в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особое внимание уделяется личностной готовности к обучению в школе.

Как правило, личностная готовность к обучению в школе, по мнению многих авторов, включает в себя:

- 1) определенное отношение ребенка к школе и учению (наличие внутренней позиции школьника);
- 2) отношение к учителю;
- 3) отношение к себе лично, проявляющееся в самооценке [1; 3].

При осознании всей важности полноценного всестороннего формирования психологической готовности ребенка к школе, в основном внимание всех участников образовательного процесса направлено на интеллектуальную готовность к школе, которая заключается в приобретении определенного кругозора, запасе конкретных знаний, в понимании общих закономерностей, лежащих в основе научных знаний. Формированию личностной готовности к обучению в школе не уделяется должного внимания со стороны всех участников образовательного процесса.

При высоком уровне интеллектуальной готовности, личностная готовность может оказаться на низком уровне. Личностная неготовность к учебной деятельности отражается на процессе обучения детей, их социализации. Нередко у детей в младшем школьном возрасте на данной основе проявляется неумение устанавливать доверительные отношения с окружающими людьми. Это приводит к тому, что дети испытывают затруднения в адаптации к новым условиям, требованиям школы, испытывают негативные эмоциональные переживания, трудности в установлении полноценных контактов с педагогами и одноклассниками, что в итоге приводит к снижению успеваемости первоклассников.

Таким образом, для формирования личностной готовности к обучению в школе необходима комплексная работа педагогических работников образовательной организации, родителей и самого ребенка [3].

Вышеуказанными аспектами объясняется стремление к более глубокому изучению личностной готовности ребенка к школе.

Проблеме личностной готовности к обучению в школе посвящено множество теоретических исследований (Безруких М.М., Божович Л.И., Вьюнова Н.И., Гуткина Н.И., Дубровина И.В., Нижегородцева Н.В. и др.).

Целью нашего исследования является формирование личностной готовности к обучению у старших дошкольников в рамках специально разработанной психолого-педагогической программы.

В качестве объекта исследования выступила личностная готовность к обучению в школе у старших дошкольников. Предметом исследования являются психолого-педагогические условия формирования личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников.

В ходе теоретико-эмпирической работы над заявленной проблемой нами было выдвинуто следующее предположение: специально разработанная психолого-педагогическая программа является эффективным условием повышения личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников.

С целью опытно-практической работы, направленной на эмпирическую проверку данного предположения нами была разработана методика формирующего эксперимента, а также подобран специальный диагностический инструментарий, адекватный поставленным целям и задачам: методика «Экспериментальная беседа по выявлению «внутренней позиции школьника» (Н. И. Гуткина), методика «Беседа о школе» (Нежнова Т.А.), тест «Лесенка» (модификация Марцинковской Т.Д.).

Экспериментальное исследование осуществлялось в 4 этапа:

1) теоретическое обоснование проблемы в процессе анализа психолого-педагогической литературы;

2) подготовка и проведение констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группе с целью выявления личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников;

3) разработка и реализация психолого-педагогической программы по формированию личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников в экспериментальной группе;

4) проведение контрольного исследования в экспериментальной и контрольной группе с целью выявить влияние программы на формирование личностной готовности у старших дошкольников к обучению в школе.

Эксперимент проходил на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида №6 «Чебурашка» г. Вологды. Участие в нем приняли 28 детей подготовительной к школе группы. Средний возраст детей – 6 лет.

Результаты диагностики уровня личностного развития у детей позволили нам сформировать экспериментальную и контрольную группы с помощью процедуры рандомизации. Для доказатель-

ства эквивалентности групп по каждой из методик мы использовали U-критерий Манна – Уитни. Отсутствие статистически значимых различий по всем исследуемым параметрам позволил считать группы эквивалентными.

На констатирующем этапе мы выявили уровень личностной готовности у старших дошкольников к обучению в школе, изучили уровень сформированности внутренней позиции школьника у детей экспериментальной и контрольной группы, определили особенности их самооценки. По результатам данной работы мы определили ряд трудностей в личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников, а именно:

- 1) устремленность на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни, а не на содержание учебной деятельности;
- 2) несформированность «внутренней позиции школьника»;
- 3) неадекватная самооценка.

Анализ этих трудностей помог нам в разработке программы по формированию личностной готовности к обучению у старших дошкольников.

На втором этапе на основе полученных данных нами была разработана программа по формированию личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников.

Разработанная программа занятий осуществлялась три раза в неделю и была рассчитана на 15 занятий по 25-30 минут.

После апробации программы по формированию личностной готовности у старших дошкольников к обучению в школе, мы перешли к заключительному этапу нашего исследования.

Контрольный этап был направлен на определение степени формирующего воздействия специально разработанной психолого-педагогической программы на личностную готовность старших дошкольников к обучению в школе.

С помощью методов математической статистики (Т-критерий Вилкоксона и U-критерий Манна-Уитни) нам удалось зафиксировать значимые сдвиги в экспериментальной группе по всем исследуемым параметрам. В частности, в экспериментальной группе после реализации формирующего воздействия существенно возрос показатель внутренней позиции школьника ($p \leq 0,004$), повысилась ориентация на внешние атрибуты учебной деятельности и школьной жизни ($p \leq 0,006$), существенно возрос (на 5% уровне значимости) показатель адекватной самооценки ($p \leq 0,036$).

После формирующего воздействия наблюдаются значимые различия по параметру «внутренняя позиция школьника» между контрольной и экспериментальной группами ($p \leq 0,012$), что позволяет говорить об их неэквивалентности по данной шкале.

В контрольной группе существенных сдвигов в сторону увеличения исследуемых параметров не обнаружено, в результате чего мы можем сделать вывод, что специально разработанная психолого-педагогическая программа является эффективным условием повышения личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников.

На основе полученных данных нами были сформулированы рекомендации для родителей и воспитателей по формированию личностной готовности к обучению в школе у старших дошкольников.

1. Основная задача взрослого – показать ребенку, что очень много неизвестного и интересного он может узнать в школе. Рассказывайте ребенку о школе, читайте стихи и рассказы школьной тематики. Тем самым вы сформируете у ребенка желание пойти в школу.

2. Играйте с детьми в игры, моделирующие школьную жизнь.

3. Обсуждайте с ребенком правила и нормы поведения в школе.

4. Рассказывайте ребенку о своих школьных годах. Приводите примеры преодоления школьных трудностей.

5. Знакомьте детей с атрибутами школьной жизни, организовывайте походы, экскурсии в школу.

6. Поддерживайте интерес ребенка ко всему новому, отвечайте на его вопросы. Задавайте ребенку свои вопросы, побуждайте любознательность.

7. Если ребенок просит у вас помощи, не отказывайте ему, но и не стремитесь решать за него все проблемы.

8. Не сравнивайте ребенка с другими детьми. Сравнивайте его с самим собой.

9. Не критикуйте ребенка в присутствии других детей.

10. Привлекайте внимание ребенка к обсуждению его успехов и неудач. Оценивайте вслух его возможности и достигнутые результаты.

11. Обязательно выражайте уверенность в том, что «завтра» у вашего ребенка все получиться, если не получилось «сегодня».

12. Обсуждайте вместе с ребенком способы исправления ошибок.
13. Говорите детям чаще о том, что любите их.
14. Больше проводите времени с детьми, играйте с ними, общайтесь. Не заставляйте ребенка учиться, если он этого не хочет.
15. Не перехваливайте ребенка, но и не забывайте его поощрять, когда он это заслужил.

Литература

1. Битянова М.Р. «Школьный старт»: диагностика готовности к обучению и другие профессиональные шаги педагога [Текст] / М.Р. Битянова // Дошкольное образование. – 2012. – №4. – С. 16-21.
2. Носова Н.В. Развитие коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях введения ФГОС нового поколения [Текст] / Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Инновационное образование в развивающемся регионе: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции "Личность. Общество. Образование": в 2 томах. Научные редакторы: О.В. Ковальчук, В.П. Панасюк, А.Е. Марон. 2015. С. - 151-160.
3. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 256 с.

УДК 378.147.88

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «CASE-STUDY» В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гараева Е.А.

**Российская Федерация, Оренбург, Оренбургский филиал
Московского технологического института**

THE USE OR THE METHOD «CASE-STUDY» IN PREPARATION OF STUDENTS FOR RESEARCH ACTIVITIES

Garaeva E.A.

Russian Federation, Orenburg, Orenburg branch of the Moscow technological institute

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, метод «case-study», ситуационный анализ, анализ конкретных ситуаций, ситуационные задачи.

Key words: research work, method «case-study», analysis of situation.

Статья посвящена актуальной проблеме поиска наиболее эффективных средств формирования готовности студентов к осуществлению исследовательской деятельности. В статье представлена сущность и выявлены педагогические возможности метода анализа конкретных ситуаций – «кейстадии» - в подготовке студентов к исследовательской деятельности.

В настоящее время особую значимость приобретает повышение роли исследовательской деятельности студентов в рамках их профессиональной подготовки в вузе как средства повышения ценности образования, перспективы развития образовательных организаций; как необходимого условия включения студентов в пространство образовательной организации (В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова) [6, с. 200].

Организация исследовательской деятельности студентов, обладающей огромным инновационным потенциалом, обеспечивает формирование профессиональной мобильности и самореализацию студентов, предоставляет возможность мыслить творчески (нестандартно), способствует расширению области научного знания и формированию ключевых общих и профессиональных компетенций с использованием современных технологий.

Исследовательская деятельность направлена на получение нового знания (новой информации), обогащающего как собственный опыт личности исследователя, так и общественный опыт. Специфика исследовательской деятельности состоит в том, что сначала осуществляется приобретение опыта, а только потом его непосредственное усвоение [3].

По мнению Торгашиной Т. И., «исследовательская деятельность строится в соответствии с сознательно формулируемыми правилами, определяющими алгоритм действий, ведущих к установлению истины» [9].

Для того, чтобы студенты могли успешно осуществлять исследовательскую деятельность необходимо обучать их, начиная уже с первого курса обучения в вузе, таким исследовательским умениям, как умение анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, находить нужную информацию, логически мыслить, использовать новые научные знания в профессиональной деятельности, планировать, организовывать и вести исследовательский поиск.

Как показывает реальная педагогическая практика, студенты в большинстве случаев не обладают достаточной способностью самостоятельно осуществлять анализ конкретных ситуаций, выявлять проблемы, проводить поиск альтернативных решений проблем и принимать оптимальные их решения, генерировать новые научные знания, использовать исследовательские методы, делать предположения, разрабатывать исследовательский инструментарий, проводить эксперименты.

Для формирования у студентов ряда исследовательских умений необходимо включение в процесс профессиональной подготовки метода анализа конкретных ситуаций, позволяющего погрузиться в профессиональную область и разрешить стоящие проблемы (либо осуществить поиск альтернативных решений, либо принять оптимальное решение данных проблем). Практика подтверждает, что студенты, работая с конкретными ситуациями и пытаясь разрешить некоторые противоречия, с которыми они могут в дальнейшем столкнуться в профессиональной деятельности, проявляют особый интерес к содержанию дисциплины, что, несомненно, является еще одним преимуществом данного метода.

Метод анализа конкретной ситуации (ситуационный анализ, case-study) – это педагогическая технология, основанная на моделировании ситуации или использования реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем.

Ситуация – это соответствующая реальности совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, размышлений обучающихся, характеризующая определенный период или событие и требующая разрешения путем анализа и принятия решения.

Ситуационный анализ (разбор конкретных ситуаций, case-study) дает возможность изучить сложные или эмоционально значимые вопросы в безопасной обстановке, а не в реальной жизни с ее угрозами, риском, тревогой о неприятных последствиях в случае неправильного решения.

Как отмечают А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская, Д.С. Каргапольцева в учебно-методическом пособии «Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании» [5], метод кейсов является одной из разновидностей технологий анализа ситуаций для активного обучения (action learning).

Название педагогической технологии на русском языке «кейс-стади» или «метод кейсов» является транслитерацией английского термина «case-study». Это обусловливает эквивалентность использования нескольких схожих терминов для обозначения данной технологии.

Метод кейсов (англ. case method, кейс-метод, кейс-стади, case-study, метод конкретных ситуаций) – это технология обучения, использующая описание реальных ситуаций (они могут быть социальными, экономическими, правовыми, педагогическими и др.). Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации [7].

Рассматривая кейс-стади как метод педагогического исследования, Сорокина Н.В. пишет, что «кейс-стади может выступать как самостоятельным исследованием, так и частью более крупного» [8, с. 10]. Продолжая мысль, автор статьи отмечает, что в целом метод кейс-стади выступает дидактическим средством решения многих задач педагогического исследования. Важными достоинствами кейс-метода являются «соединение описательности и анализа, отражение происходящего самими действующими лицами, исследовательская сензитивность, активная позиция в отношении изучаемых проблем» [8, с. 11], «многоаспектность представления случая благодаря комплексному использованию различных методов» [1].

В своей статье А.К. Егенисова, А. Дуйсенбаева указывают, что кейсы классифицируются в зависимости от дидактической цели на практические (являются отражением реальных практических жизненных ситуаций), обучающие (обеспечивают непосредственный процесс обучения и, следовательно, используются с целью обучения студентов практическим навыкам), научно-

исследовательские (используются для непосредственного формирования исследовательских умений; чаще всего базируются на методе моделирования объектов) [4].

Анализ конкретных ситуаций (case-study) является эффективным методом активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Отличительной особенностью метода case-study является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни, из профессиональной области.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

- 1) индивидуальная самостоятельная работа обучающихся с материалами кейса (актуализация проблемы, формулировка цели, задач, разработка плана действий);
- 2) работа по решению проблемы;
- 3) презентация и экспертиза результатов решения проблемы.

Раскроем сущность и содержание проблемных (ситуационных) задач. Проблемная ситуация (от греч. «*problema*» - задача, задание и лат. «*situation*» – положение) – это ситуация, при которой студентам необходимо найти и использовать новые для себя средства и способы деятельности.

Проблемная ситуация характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, включенной в объективную и противоречивую по своему содержанию среду. Осознание противоречия в процессе деятельности (например, невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний) приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить возникшее противоречие.

Использование ситуационных задач способствует формированию критического мышления студента, поощряет творческий спор, значительно стимулирует студентов и даёт ощущение удовлетворенности от своей работы, повышает степень готовности к осуществлению исследовательского поиска.

Представим проблемные ситуации, используемые в рамках подготовки студентов к осуществлению исследовательской деятельности [2].

Ситуация 1. Представьте, что преподаватель предложил Вам совместную работу по разработке проекта организации режима труда и отдыха студентов Вашего института, предполагающего создание таких условий для учебной работы, которые бы обеспечили высокую работоспособность на протяжении всего времени обучения на каждом конкретном учебном занятии, позволили бы отсрочить наступление утомления и избежать переутомления. Что Вы предпримите? С чего начнете свою работу? Изучение какой литературы Вам потребуется? Проведение какого рода исследований в данном случае будет наиболее целесообразным?

Ситуация 2. Представьте, что преподаватель предложил Вам совместную работу по осуществлению сбора информации здоровьесберегающего содержания, такой, как состояние здоровья членов коллектива, их готовность к здоровьесбережению, желание выполнять мероприятия, связанные с обеспечением здоровьесбережения. Предложите свой план действий. С чего Вы начнете свою работу? Потребуется ли Вам для этого изучение литературы? Какой именно? Проведение какого рода исследований в данном случае будет наиболее целесообразным?

Ситуация 3. Перед Вами стоит задача - проанализировать здоровьесберегающие возможности учебного предмета, технологий обучения, материальной базы и определить достаточно четкий вклад в решение проблемы здоровьесбережения в педагогическом процессе. Предложите свое план действий. С чего Вы начнете свою работу? Потребуется ли Вам для этого изучение литературы? Какой именно? Проведение какого рода исследований в данном случае будет наиболее целесообразным?

Ситуация 4. Представьте, что Вы участвуете в работе комиссии по комплексной оценке работы образовательного учреждения в сфере охраны здоровья студентов. Какие основные модули Вы можете предложить? По каким критериям вы будете проводить данную оценку? Какого рода исследования Вам потребуется осуществить?

Таким образом, включение метода ситуационного анализа в образовательную деятельность студентов обеспечивает возможность «погружения» в профессиональную область знаний и разрешение возникающих проблем. При этом либо осуществляется поиск альтернативных решений проблем, либо принимаются оптимальные их решения. Работая с проблемными ситуациями, студенты учатся самостоятельно осуществлять их анализ, выявлять сущность проблемы, проводить поиск альтернативных решений проблем и принимать оптимальные решения, генерировать новые знания, делать предположения, разрабатывать исследовательский инструментарий, проводить эксперименты.

Литература

1. Варганова, Г.В. Кейс-стадис как метод научного исследования [Текст] // Библиосфера. - №2. - 2006. - С. 36–42.
2. Гараева, Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании: методические указания [Текст] / Е.А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 40 с.
3. Гараева, Е.А. Организация исследовательской работы бакалавров: методические указания [Текст] / Е.А. Гараева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2013. – 48 с.
4. Егенисова, А.К. Использование метода кейс-стади в образовании [Текст] / А.К. Егенисова, А. Дуйсенбаева // Международный журнал экспериментального образования. - №7, 2013. – С. 129 – 132.
5. Кирьякова, А.В. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие [Текст] / А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская, Д.С. Каргапольцева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 105 с.
6. Лопаткин, В.М. Инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов [Текст] / В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова// Мир науки, культуры, образования. № 3 (22) 2010. – С. 200 – 202.
7. Свободная электронная энциклопедия на русском языке Википедия [Электронный ресурс]: http://ru.wikipedia.org/wiki/Case_study
8. Сорокина, Н.В. Кейс-стади как метод педагогического исследования [Текст] // Известия ВГПУ, 2011. – С. 7-11.
9. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов как средство развития их творческого потенциала: дис... канд. пед. наук. – Волгоград, 1999. – С.110.

УДК 377

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Донченко Е.А.

Россия, Архангельск, Архангельский педагогический колледж

RESEARCH PROJECT IN VOCATIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Donchenko E.A.

Russia, Arkhangelsk, Arkhangelsk pedagogical College

Ключевые слова: профессиональный стандарт, проектирование, научно-исследовательская работа студентов.

Keywords: professional standard, design, Research work of students.

Перед выпускниками профессиональных образовательных учреждений по специальности «Дошкольное образование» стоит нелегкая задача построить свою работу таким образом, чтобы она соответствовала Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, а также профессиональному стандарту педагога, который вступает в силу с 1 января 2017 года.

Профессиональный стандарт конкретизирует знания и умения, которыми необходимо владеть педагогу дошкольной образовательной организации, и подробно описывает его трудовые действия. В соответствии с Профессиональным стандартом педагога деятельность по проектированию образовательного процесса и проектированию основной образовательной программы дошкольного образования входит в состав функций педагога дошкольной образовательной организации [1].

Современный педагог должен быть готов успешно осуществлять проектную деятельность. Её реализация может осуществляться в рамках разработки планов и конспектов образовательной деятельности, а также в проектировании образовательной программы.

Стандарт дошкольного образования также говорит о том, что педагог дошкольной организации должен владеть проектными технологиями. В требованиях к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования указывается на необходимость создания условий для социальной ситуации развития детей дошкольного возраста,

что предполагает «поддержку индивидуальности и инициативы детей через: создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помошь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.)»[2].

Таким образом, показателем высокой квалификации педагога дошкольной организации является умение создавать и воплощать в жизнь проекты, в которых учитываются индивидуальные потребности детей дошкольного возраста.

В педагогическом колледже подготовка к проектировочной деятельности осуществляется при изучении междисциплинарного курса «Методическое обеспечение образовательного процесса». Его содержание позволяет в должном объеме рассмотреть особенности проектировочной деятельности педагога дошкольной организации. Но для того, чтобы в будущем выпускник колледжа был способен воплощать проектную деятельность с детьми в практической деятельности, необходимо чтобы у него сформировались навыки проектирования, что возможно осуществить в рамках организации научно-исследовательской работы студентов, в частности, над дипломным проектом.

Селевко Г.К. писал об учебном проекте, как о самостоятельно разработанном, то есть спроектированном интеллектуальном продукте, обладающем новизной и выполненным под контролем преподавателя. «Проектирование – это целенаправленная деятельность по нахождению решения проблем и осуществлению изменений в окружающей среде» [3, С. 147].

Таким образом, деятельность, которая осуществляется с определенной целью, и по определенному плану, в рамках которой решаются поисковые, исследовательские и практические задачи, является проектной деятельностью [4, С. 43-44].

Проектирование в ходе научно-исследовательской работы учит студентов ставить проблему, определять цель, планировать содержательную деятельность, анализировать результаты собственной деятельности, представлять результаты работы и осуществлять самоанализ и оценку собственной деятельности.

Организация научно-исследовательской работы студентов над дипломным проектом — завершающий этап в подготовке специалиста. В работе над дипломным проектом можно выделить несколько частей. В теоретической части дипломного проекта необходимо:

- осуществить анализ основных понятий проекта;
- дать характеристику современного состояния исследуемой проблемы;
- осуществить анализ нормативной базы по проекту.

Итогом теоретической части, будет, обоснование собственной позиции студента по сути изучаемой проблемы.

В аналитической части дипломного проекта необходимо сделать:

- описание и анализ реальной ситуации в образовательной организации, выявление проблем и их причин в настоящий период времени;
- осуществить анализ существующей практики по данной проблеме.

На основе анализа студент должен определить, какие проблемы можно решить в рамках своего проекта, какие изменения внести, в деятельность образовательного учреждения или в содержание образовательного процесса.

Аналитическая часть завершается конкретными предложениями по решению рассматриваемой проблемы.

В собственно проектной части дипломного проекта необходимо:

- разработать план работы по проектированию;
- составить описание проекта;
- наметить краткосрочные и долгосрочные прогнозируемые результаты реализации проекта, по которым можно будет судить об успешности его реализации;
- осуществить оценку эффективности реализации проекта - описание количественных и качественных показателей достижения результатов и способов диагностики.

Углубление и расширение у студентов представлений о проектировочной деятельности в научно-исследовательской деятельности поможет приобрести технологические умения педагогического проектирования. Это позволит улучшить подготовку будущих специалистов в рамках использования педагогических инноваций и подготовит студентов к будущей практической деятельности.

Литература:

1. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н"Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N 38993);
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования";
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005.- 556 с.;
- 4.Хабарова Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании. — СПб ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2011.- 80 с..

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

H.M. Татаринова

Россия, Воронеж, МОУ «Орловская СОШ»

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MOBILITY IN THE CONTINUING EDUCATION

Tatarinova N.M.

Russia, Voronezh, MOU "Oryol Secondary School"

Ключевые слова: профессиональная мобильность, образовательные услуги, нестабильность, повышение квалификации, переподготовка кадров, непрерывное образование.

Key words: professional mobility, educational services, instability, training, retraining, continuing education.

В современном российском обществе имеются серьезные проблемы, связанные с включением молодых людей с высшим образованием в процессы социальной мобильности в условиях региона. Высшее образование на современном этапе развития российского общества представляет собой квинтэссенцию предыдущего опыта функционирования его как социального института и особенностей развития в условиях трансформации российского общества. Происходящие в стране рыночные преобразования раскрывают и обостряют проблемы в системе высшего профессионального образования, наиболее приоритетная функция которого - подготовка квалифицированных специалистов для нужд национальной экономики с учетом их социально-профессиональных интересов.

При этом качество образовательного процесса на этапе профессиональной подготовки в вузе во многом определяет успешность человека в будущей профессиональной деятельности и в его взаимодействии с другими людьми. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» раскрывается основная цель профессионального образования как «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [4].

В этой связи проблемы социальной мобильности актуализируют анализ роли высшего образования и различных социальных институтов в достижении жизненного успеха молодыми людьми с высшим образованием в условиях нестабильной внешней среды [1].

При этом необходимо отметить, что формирование системы качества профессиональной подготовки специалиста в условиях вуза во многом зависит от степени развития образовательной системы, ее сущности, внутренней организации и механизмов регулирования процессов познания и преобразования результатов образовательной деятельности. Эта деятельность определяется возможностями по созданию условий удовлетворения перспективных потребностей рынка в специалистах соответствующей квалификации. Вместе с тем, на современном этапе развития рыночных отношений студенческая молодежь входит в группу наиболее уязвимых слоев общества,

проблемы которых требуют повышенного внимания. Для успешного поиска работы молодым людям необходимо обладать такими качествами как: личная мобильность, высокая профессиональная компетентность, упорство и настойчивость, способность выдержать конкуренцию, обладание необходимыми творческими навыками.

Следовательно, система качества профессиональной подготовки специалиста в условиях современного вуза должна строиться как комплексная система управления знаниями. Функционирование такой системы предопределется, с одной стороны ресурсными возможностями вуза, с другой согласованными действиями его администрации и профессорско-преподавательского состава по построению личностно-деятельностной модели специалиста, отвечающего современным потребностям общества.

Данный подход обуславливается тем, что образовательная структура в своей деятельности ориентируется на подготовку специалистов по определенным сегментам рынка труда.

Именно в рыночной среде находят отражение перспективные теории, концепции и подходы, предопределяющие развитие производства и науки. Ее сущностные характеристики проявляются в системе факторов, определяющих перспективы развития различных сфер жизнедеятельности человека и, как следствие, влияют на содержание и структуру компетенций специалиста соответствующего профиля подготовки.

В новых экономических условиях дефицита квалифицированных кадров работодатели делают ставку на привлечение молодых кадров, в том числе молодых специалистов (выпускников вузов). Заметим, что сегодня молодежь в возрасте 16-29 лет составляет более 24% трудоспособного населения страны. На фоне абсолютного снижения численности трудовых ресурсов в РФ ее доля будет увеличиваться. Однако реалии современного производства находятся в противоречии со знаниями и намерениями молодых людей, получаемыми в образовательном процессе. В силу известных причин социальная группа «молодежь с высшим образованием» нередко является «проблемной» для рынка труда. Объективно существует диспропорция между качественно-количественной подготовкой специалистов и потребностью в них экономики. Можно выделить целый ряд причин, определяющих низкую конкурентоспособность молодежи на рынке труда, среди них: низкая мотивация к поиску работы, отсутствие необходимого опыта работы, недостаточная профессиональная подготовка, завышенная самооценка к условиям труда и размеру заработной платы, неуверенность в своих силах и др. [2].

Очевидно, что уровень готовности студентов и выпускников вуза к профессиональной деятельности во многом задает само учебное заведение, то, как в нем построена работа по профессиональному ориентированию и карьерному консультированию. В связи с этим представляется принципиально важным диагностика профессиональных предпочтений студентов.

Студент, выбравший ту или иную специальность, рассчитывает в рамках высшей школы приобрести профессиональные знания и навыки для конкретной работы. Отсюда нередко возникает неудовлетворенность учебным процессом, в который, по его мнению, включено много ненужных дисциплин. Диссонанс между ожиданиями студентов и реальным учебным процессом снижает не только их возможность учитывать конъюнктуру рынка труда, но и активность, и ответственность за свой выбор. На наш взгляд, прививать студентам творческие навыки и навыки социально-профессиональной адаптации и самостоятельного поиска работы целесообразно еще в вузе.

Обеспечение качества подготовки специалиста в условиях непрерывного образования требует осуществления направленности деятельности вуза на системную интеграцию науки, культуры, производства и образования в целях достижения соответствия содержания, методов, форм организации, средств обучения тем изменениям, которые происходят в различных сферах жизнедеятельности.

Формирование системы профессиональной мобильности выпускников вузов с позиции комплексного подхода позволяет синтезировать общекультурные, личностно-деятельностные, социально-психологические, технологические, научно-исследовательские знания с общенаучными и методологическими положениями в рамках системы подготовки в условиях современного вуза. Используемые при этом инновации в рамках формирования качества подготовки специалистов позволяют выявить роль системных технологий на основе расширения элементов самоорганизации деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечить сбалансированность спроса и предложения на рынке образовательных услуг [3].

При этом разработка технологии подготовки профессионально мобильного специалиста в условиях непрерывного образования должна осуществляться с учетом направленности его развивающейся личности и включением его в зависимости от уровня подготовки (бакалавр-магистр) в события, учебно-воспитательные ситуации, имеющие значение для подготовки специалиста соответствующего уровня компетентности [5-6]:

- организация образовательного процесса, которая обеспечивала бы профессионально-личностное самовыражение обучающихся, социальную, академическую активность;
- формирование мотивации, развитие способности к рефлексии как средству обоснования выбора, стремления к саморазвитию;
- формирование компетенций, знания и понимания (теоретические знания в академической области); знаний, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знаний как способности восприятия и жизни;
- воспитание самостоятельности, активности, ориентации на нравственные ценности, адаптивности, самоорганизации, культуры переживания.

Литература

1. Ахмедов А.Э., Ахмедова О.И., Шаталов М.А. Проблемы профессиональной мобильности выпускников российских вузов в условиях непрерывного образования // Социальное образование в современной России: смена парадигм и поиск новых решений: научно-методические материалы. Научные редакторы Т. И. Грабельных, В. А. Решетников. Иркутск, 2014. С. 58-62.
2. Иванов С.Ю. Особенности профессиональной мобильности выпускников вуза на рынке труда в условиях инновационного образования/ С.Ю. Иванов, Д.В. Иванова, С.Н. Антонюк. Н.И.Прокопов// Вестник МИТХ. - 2011. - № 1. – С. 90-94.
3. Иголкин С.Л., Кузьменко Н.И., Шаталов М.А. Негосударственные вузы как составляющие формирования и функционирования образовательных кластеров // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 55-60.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Каким быть образованию в 2020 году [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс». - Режим доступа: локальный. - Дата обновления 17.06.2014.
4. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития будущего специалиста // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2015. С. 331-335.
5. Сарапова Н.Е. О перспективах социально-профессиональной мобильности молодых специалистов в условиях рыночной экономики // Рынок труда и качество профессионального образования: материалы Всероссийской науч.-практ.конф. - Пенза, 2005. – С. 148-151.
6. Шаталов М.А., Ахмедов А.Э., Смольянинова И.В. Формирование системы профессиональной мобильности в условиях непрерывного образования // Территория науки. 2015. № 6. С. 74-78.

УДК 378.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Игнатова О. И.

**Российская Федерация, Симферополь, Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского**

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Ignatova O. I.

Russian Federation, Simferopol, V.I.Vernadsky Crimean Federal University

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональное самоопределение, профессиональная успешность, самореализация, условия, педагогические условия.

Key words: training, professional identity, professional success, self-actualization, conditions, pedagogical conditions.

В современных научно-педагогических исследованиях, связанных с проблематикой совершенствования педагогической системы, повышением эффективности образовательного процесса в образовательной организации высшего образования, основным аспектом, вызывающим больший интерес, является определение, анализ и апробация педагогических условий, обеспечивающих успешность образовательной деятельности. Решение данной задачи часто вызывает затруднение у исследователей, что может быть обусловлено: личное представление исследователя ключевого понятия «педагогического условия»; подбор педагогических условий, принадлежащим к разным группам классификации; не точное понимание направленности выявленных условий; слабая трактовка и обоснование выявленных условий [4].

Предотвращение подобных затруднений становится возможным при реализации педагогического исследования по направлениям: анализ и конкретизация содержания понятий «условия», «педагогические условия», уточнение квалификационных групп педагогических условий в соответствии с их ориентацией на характер проблем, на решение которых и направлена реализация данных условий.

В педагогических исследованиях конца XX – начала XXI века, связанных с проблемами совершенствования эффективного функционирования образовательной системы, основным условием является достижение ее эффективных результатов в современных педагогических условиях. Актуальность темы исследования определяется недостаточностью разработки понятия «педагогические условия», несмотря на то, что вопросами изучения данного феномена занимались такие известные учёные-педагоги, как М. В. Зверева, Н. В. Ипполитова, Б. В. Куприянов, А. В. Лысенко. В науке данное понятие трактуется в соответствии с направлением исследуемого объекта, в связи с чем нам видится необходимым выработать единое понятие «педагогические условия» [3].

Цель статьи заключается в определении педагогических условий, способствующих эффективной подготовке будущих учителей начальных классов к условиям инновационно-образовательной среды и ее успешности в образовательной деятельности.

Развитие общества и все его специфические проявления порождаются и определяются конкретными людьми. История становления и развития образовательной среды совпадает с историей человечества. Эволюция образовательной среды отражает особенности и основные этапы истории человечества [1].

Основными аспектами создания единой инновационно-образовательной среды являются: нормативно-правовой, эргономичный, санитарно-гигиеническое, организационный, финансовый [5].

Учебно-воспитательный процесс в образовательной организации высшего образования строится исходя из задач, определенных Национальной доктриной развития образования. Концепция модернизации образования направлена на подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту.

Формирование профессиональной успешности будущих учителей начальных классов зависит от педагогических условий, влияющих на организацию и контроль за процессом подготовки обучающихся к инновационной деятельности младших школьников [3].

В контексте нашего исследования педагогические условия выступают в качестве определенного набора требований к процессу обучения, способствующего успешному усвоению учебного материала, основывающегося на дидактических принципах и являющегося неотъемлемым компонентом моделирования целостного педагогического процесса, направленного на формирование речевой культуры будущих преподавателей филологических специальностей [2].

Первое педагогическое условие – наличие устойчивой мотивации к педагогической профессии и к профессиональному росту, к профессиональной успешности, самосовершенствованию – предполагает постоянный профессиональный рост, самосовершенствование и самореализацию педагогов. Для этого в образовательной организации высшего образования должны быть созданы мотивационные условия, то есть мотивационная среда.

Мотивационная среда – это комплекс условий, способствующих развитию (или, наоборот, тормозящих его) человека. В образовательном учреждении должна быть создана среда возможностей, посредством которой реализуются потребности всех участников образовательного процесса. Создание среды возможностей есть основа мотивации [1].

Реализация второго педагогического условия – обеспечение уровневости (этапности), непрерывности и систематичности профессиональной подготовки на основе принципа «обучения на про-

тяжении жизни» – предполагает освоение основной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование профиль подготовки «Начальное образование».

Высокий уровень профессиональной успешности и саморазвития является одной из главных задач подготовки специалиста любой сферы профессиональной деятельности. Проблема саморазвития затрагивает различные аспекты личности человека, а потому требует осмыслиения с позиции методологии нескольких наук. Следует также отметить, что профессиональное образование не только влияет на непосредственное поведение человека, но и формирует внутренние механизмы самоорганизации личности, в результате чего личность выбирает оптимальный путь своего профессионального функционирования и в результате переходит на новый уровень саморазвития. Способность к саморазвитию и профессиональной успешности будущего специалиста приобретается постепенно, в результате целенаправленной деятельности, ориентированной на самоопределение личности.

Третье условие – сформированность системы психолого-педагогических и методических знаний, умений их применения в собственной практической деятельности предполагает активное включение будущих учителей начальных классов в профессиональную деятельность, организацию и стимулирование активной учебно-познавательной и исследовательской деятельности. Реализация этого условия возможна посредством использования активных (лекция с ошибками, лекция вдвое, дискуссионное обсуждение проблемы) и интерактивных (мозговой штурм, деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, мастер класс и пр.) методов обучения с целью более глубокого осмысливания основных понятий, диалогового обучения и формирования профессиональной успешности будущих учителей начальных классов в условиях инновационно-образовательной среды.

Организация процесса восхождения педагогов-воспитателей к более высокому уровню своей профессиональной успешности представляет собой чрезвычайно сложную исследовательско-педагогическую задачу, в решении которой сегодня намечены первые, весьма скромные, робкие шаги. Но именно эти шаги внушают нам оптимизм, основанный на все более возрастающем стремлении педагогов-профессионалов к самостоятельному, творческому, ответственному решению возникающих воспитательных проблем [6].

Педагогическое условие – рефлексия профессионально-педагогической деятельности – предполагает умение обнаружить проблемные ситуации в своей профессиональной деятельности, возникающие при несоответствии целей и результатов педагогического процесса, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения.

Способность к профессионально-педагогической рефлексии рассматривается как комплекс следующих умений: переход из пространство-мыслительной или организационной деятельности в пространство выделения, анализа и проектирования способа этой профессиональной деятельности; фиксировать результаты анализа в личных схемах и представлениях.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования чрезвычайно актуальной научно-практической задачей является разработка и реализация технологий формирования рефлексивных умений педагога и его профессиональной компетентности [5].

Таким образом, эффективность формирования профессиональной успешности будущих учителей начальных классов в условиях инновационно образовательной среде обеспечивается внедрением педагогических условий: наличие устойчивой мотивации к педагогической профессии и к профессиональному росту, к профессиональной успешности, самосовершенствованию; обеспечение уровневости (этапности), непрерывности и систематичности профессиональной подготовки на основе принципа « обучения на протяжении жизни»; сформированность системы психолого-педагогических и методических знаний, умений их применения в собственной практической деятельности; рефлексия профессионально-педагогической деятельности. Данные условия тесно взаимосвязаны и взаимозависимы, призваны обеспечить результативность процесса формирования профессиональной успешности будущих специалистов в области начального образования. Внедрение этих педагогических условий способствует активному, творческому, глубокому усвоению знаний, формированию профессиональных умений, развитию тех качеств личности учителя, которые являются залогом успеха его профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андреева Е. А. Мотивы и склонности в структуре профессионально педагогической направленности личности студентов разных факультетов педагогического вуза / Е. А. Андреева. – М.: 2010. – 124 с.
2. Андреева Е. А. Особенности профессиональной направленности личности студентов педагогического вуза / Е. А. Андреева. – М.: 2009. – 124 с.

3. Бурякова Т. С. Формирование стиля профессионально-учебной деятельности будущего учителя начальных классов в вузе: дис... кан. пед. наук: 13.00.08 / Т. С. Бурякова. – Волгоград, 2013. – 268 с.
4. Данилова Т.В. профессиональная подготовка учителей начальных классов: дис. кан. пед. наук: 13.00.08 / Т. В. Данилова. – Брянск, 2010. – 344 с.
5. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 2012. – 224 с.
6. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 2012. – 185 с.

УДК 378.147.88

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ
НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОГРАММ ПРАКТИКИ МНОГОУРОВНЕВОЙ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бывшева М. В.

**Российская Федерация, Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет**

TRAINING OF TEACHERS TO SOLVE PROFESSIONAL TASKS ON THE BASIS OF CONTINUITY OF PROGRAMS PRACTICES MULTI-LEVEL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Byvsheva M. V.

Russian Federation, Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University

Ключевые слова: подготовка педагогов, непрерывное образование, высшая школа, преемственность образовательных программ, практика обучающихся.

Key words: teacher-training, continuing education, high school, the continuity of educational programs, students practice.

Современные профессиональные стандарты ориентированы на компетентностную модель подготовки педагогов, которые в профессиональной деятельности способны выполнять актуальные профессиональные задачи: обеспечивать обучение, воспитание и развитие обучающихся. Вместе с тем, стандарты подготовки педагогов в вузе прямо не соотносятся с содержанием профессионального стандарта педагога. На фоне множества проблем «узких» указанных стандартов, особо выступает проблема подготовки педагогов к решению профессиональных задач в образовательной практике. Этую проблему подчеркивает А. А. Марголис, указывая, что при подготовке педагога с опорой на образовательный стандарт нельзя обойти вниманием стандарт профессиональный. Автор ориентирует на то, что педагогическое образование, выстроенное на основе сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта «Педагог», позволит получить новое поколение будущих педагогов, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для достижения обучающимися в системе общего образования высоких образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных), а значит способных решать актуальные задачи [2].

В связи с этим остро возникает проблема поиска новых путей организации образовательного процесса в педагогическом вузе, как сферы подготовки педагогов нового поколения, обладающих высоким уровнем общепрофессиональной культуры, владеющих знанием предметной области, методики обучения и воспитания, знающим особенности обучающихся. Вместе с тем в условиях высокой динамики изменений в системе образования особенно важно, чтобы уже на этапе подготовки формировался начальный опыт педагогической деятельности и способность будущих педагогов решать профессиональные задачи.

Как показано в работах В. А. Болотова, Е. Н. Демиденко, А. А. Кутумовой, А. А. Марголиса, М. Н. Мирновой, В. В. Рубцова и др. достижение нового качества подготовки педагогов в вузе может быть обеспечено за счет построения системы непрерывного образования путем преемственности программ высшего образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура. Именно в таком сочетании у педагога (на первых порах педагога начинающего, а затем и у профессионала-практика) появляется возможность как укрепления в профессии, так и изменения профессиональной траектории в обучении.

Педагогическое образование в вузе позволяет обеспечить две взаимосвязанные стороны подготовки будущих профессионалов: академическое содержание и практическую подготовку. Традиционно сложилось, что практическая подготовка (практика) следует за теоретическими курсами и выступает как канал передачи традиций и передовых способов решения профессиональных задач в реальной школьной ситуации. Вместе с тем, на современном этапе в эпоху интенсивных изменений образовательного процесса, широкого прироста инноваций в педагогической деятельности происходит динамичное изменение труда педагога, что далеко не всегда отражено в научной и учебно-методической литературе. Однако, согласно данным А. А. Марголиса, программы подготовки педагогов в вузе по-прежнему в основном реализуются в рамках так называемого «академического подхода» [1]. Это приводит к дисбалансу: за счет превалирования академической составляющей происходит снижение вклада практики в формирование профессионально значимых компетенций будущих педагогов.

Итак, возникает противоречие между необходимостью вхождения обучающимися в реальную ситуацию приобретения педагогического опыта и преобладанием в вузе теоретического обучения, особенно на уровне магистерских программ и программ подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. Это дает основания для выявления проблемы усиления практической подготовки будущих педагогов в системе непрерывного образования в высшей школе.

В настоящее время в научных исследованиях уделяется пристальное внимание вопросам изменения подготовки педагогов в вузе с учетом целенаправленной реорганизации практики студентов:

- разрабатываются подходы, принципы и модели подготовки педагогов с акцентом на практико-ориентированный характер обучения (А. А. Марголис, Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. А. Шайхутдинова и др.);
- изучаются профессиональные и личностные характеристики обучающихся по программам подготовки педагогов при прохождении практики (В. Ф. Миронычева, И. В. Кузина, А. В. Марина и др.);
- определяются варианты разработки содержания и технологий практико ориентированного обучения будущих педагогов различных предметных областей (А. А. Кутумова, М. Н. Мирнова, С. К. Ткалич и др.).

По нашему мнению, усиление практической подготовки в непрерывной системе высшей педагогической школы возможно на следующих основаниях:

1) опора на системно-деятельностный подход при проектировании смежных образовательных программ подготовки педагогов, обеспечивающих формирование у них профессиональных компетенций в динамике развития, а также при моделировании образовательных ситуаций, направленных на углубление личностных и профессиональных достижений обучающихся;

2) применение модульного принципа в построении образовательных программ смежных уровней высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура), что позволит формировать ориентированную основу действий, которые в своей совокупности обеспечат эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов в актуальных контекстах (обучение, воспитание, развитие, исследование и т.п.);

3) интеграция содержания образовательных программ в высшей школе с учетом инновационных педагогических разработок за счет применения профессиональных проб, «наводящих» на исследование теоретических проблем с последующим углублением академической составляющей подготовки педагогов;

4) организация социального партнерства вуза и общеобразовательной школы путем сетевой реализации образовательных программ подготовки педагогов, что обеспечит не только практико ориентированный характер образовательной программы, но, более важно, формирование у обучающихся и педагогов-практиков профессиональных ценностных ориентаций и педагогической рефлексии как стержня саморазвития профессиональных и формирования личностных качеств.

При отборе содержания программ практики будущих педагогов дошкольного образования на основе преемственности образовательных программ многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура) основным ориентиром становятся профессиональные задачи, которые предстоит решать педагогу в образовательной деятельности.

При этом под профессиональной задачей понимается «система смоделированных разноуровневых заданий по организации практической деятельности учителя на уроке» [3]. Поэтапное усложнение и уточнение профессиональных задач в непрерывной системе высшего образования обеспечивается за счет единого поля профессиональной педагогической деятельности, с одной стороны, и за счет приращения планируемых к формированию у студентов компетенций, с другой стороны.

Динамика приобретения компетенций, и как следствие способность к решению профессиональных задач, представляется следующей. При освоении программ бакалавриата будущие педагоги осваивают базовые компетенции, которые позволяют решать традиционные профессиональные зада-

чи и организовать образовательный процесс с опорой на заданные программно-методические комплексы. Затем, при освоении программ магистратуры студенты получают возможность тематической специализации, а значит ориентируются на решение специфических профессиональных задач, в том числе обучения, воспитания и развития, с учетом современных контекстов культуры. Иными словами, практика в магистратуре углубляет пути решения базовых профессиональных задач на материале конкретно заданной методической области, которая вместе с тем может быть перенесена на актуальное содержание образования, что позволит студенту осознанно освоить современные педагогические технологии. При прохождении практики в аспирантуре усложняются профессиональные задачи на фоне доминирования задач исследовательской деятельности, прежде всего перед обучающимися встают профессиональные задачи, связанные с разработкой современной педагогической технологии и (или) методики с целью применения и диссеминации в образовательной практике.

В целом цепочка решения профессиональных задач в условиях педагогической практики будущих педагогов дошкольного образования в вузе позволит сформировать у педагогов компетентность, позволяющую выполнять функции, определенные профессиональным стандартом. При этом основной акцент следует все же сделать на организацию практики при освоении программ бакалавриата, т.к. именно в этот период происходит формирование базовой совокупности профессиональных компетенций и, как следствие формируется стартовая готовность педагога к реализации профессиональных функций.

Структурно необходимо, чтобы будущих педагогов дошкольного образования освоили следующие виды деятельности педагога.

Методическая, воспитательная, учебная, культурно-просветительская работа, а также диагностическая деятельность. Очевидно, что такой обширный объем функций необходимо осваивать поэтапно.

На первом этапе студенты знакомятся с образовательной организацией, изучают среду детского сада на предмет соответствия СанПиНам ФГОС дошкольного образования, знакомятся с образовательной программой и применяемыми педагогическими методиками и технологиями. Важно именно на первом этапе познакомиться с формами планирования образовательного процесса, что позволит будущим педагогам решать задачу организации группы детей и самоорганизации в профессиональном плане. Также студенты приступают к оформлению рабочей документации и изготовлению дидактических материалов, им поручается оформлять зоны активности детей. Уже на первом этапе после лабораторного анализа занятий с детьми студенты проводят воспитательные и досуговые мероприятия. По мере готовности студенты включаются в проведение отдельных режимных моментов, занятий с детьми в нетрадиционной форме.

На втором этапе к указанным функциям добавляется систематическое выполнение образовательной работы с группой детей. Прежде всего, студенты осваивают разработку конспектов, проводят «пробные» занятия по отдельным образовательным областям, составляют и реализуют план культурно-досуговой работы с группой в краткосрочной перспективе, а также проверяют оформляют рекомендации для родителей. Особо следует отметить, что уже на втором этапе практики студенты осваивают под пристальным руководством наставника диагностические процедуры, позволяющие изучать личность и деятельность отдельных детей.

На третьем этапе также происходит прорастание профессиональных функций, выполняемых студентами на практике. Они изучают особенности группы как социальной общности, осваивают методики анализа продуктивных работ детей, а также включаются в анализ условий реализации образовательной программы с группой детей. В части углубления культурно-просветительской деятельности студенты вовлекаются в проведение мероприятий с родителями, в том числе через разработку печатных материалов и администрирование интернет-источников (страницы в социальных сетях, блоги, страницы на сайте школы).

На каждом этапе студенты мотивируются к самообразованию и вовлекаются в методическую работу в педагогическом коллективе. Это напрямую соответствует требованиям профессиональных стандартов и уже на этапе подготовки педагогов дошкольного образования к реализации профессиональных функций обеспечивает становление и рост профессиональной рефлексии.

Таким образом, практика при освоении программ бакалавриата позволит обеспечить устойчивый стартовый уровень профессионально-педагогической деятельности педагог дошкольного образования.

В целом же, практика в системе высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура) становится мостом к повышению уровня профессиональной компетентности педагога, и что немало важно позволяет повышать квалификационный уровень в формальной системе обучения, а значит, приводит к повышению профессионального статуса при решении решения профессиональных задач.

Литература:

1. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] / Марголис А. А. // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41-57.
2. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Текст] / Марголис А. А. // Психологическая наука и образование. – 2014. – №3. – С. 105-126.
3. Толетова, М.К., Лямин, А.Н. Профессиональные задачи в методической подготовке учителя [Текст] / Толетова М.К., Лямин А.Н. // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 151-153.

УДК 159.923.2

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПРИ СОЦИАЛЬНОЙ ФОБИИ

Мякотин И.С.

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH SOCIAL PHOBIA *Myakotin I.S.*

Ключевые слова: социальная фобия, детско-родительские отношения, эмоциональный интеллект, управление эмоциями, развитие эмоционального интеллекта.

Key words: social phobia, parent-child relationship, emotional intelligence, emotions management, development of emotional intelligence.

Обучение в высших и средне-специальных учебных заведениях в значительной степени предполагает самостоятельное изучение материала и подготовку учебных проектов не только в индивидуальном порядке, но и в небольших группах студентов, которые образуются по большей части неформально. В этом случае у студента с проявлениями социальной фобии возникают значительные сложности при вхождении в такие группы и взаимодействии с их участниками.

В дословном переводе слово «социофобия» обозначает «страх перед обществом», она характерна для лиц из неполных и дисфункциональных семей. В чаще всего социальная фобия проявляется в преимущественно иррациональном страхе исполнения каких-либо общественных действий, общества и предъявления себя. Социальная фобия обычно возникает в подростковом и юношеском возрасте, что значительно затрудняет обучение в старших классах школы, а также средне-специальных и высших учебных заведениях [5, 8].

Одним из факторов успешного взаимодействия в социуме является эмоциональный интеллект т.е. способность различать собственные эмоции, эмоции других людей, управлять собственным эмоциональным состоянием и оказывать влияние на эмоциональное состояние других. В практическом плане эмоциональный интеллект играет важную роль в использовании копинг-стратегий и установлении личного и социального контакта. Ввиду очевидной социальной дезадаптации при социальной фобии можно предположить, что эмоциональный интеллект в этом случае имеет определенную специфику и рассмотреть его развитие в контексте социальной фобии.

В исследованиях Д.Д. Гуастелло и С. Дж. Гуастелло была выявлена значимая корреляция между уровнем эмоционального интеллекта детей и их матерей, в то время как между уровнем эмоционального интеллекта детей и их отцов такая корреляция отсутствовала [8].

Можно предположить, что уровень эмоциональности родителей действует опосредованно: как «обогащенная среда», в которой ребенок развить уверенность в своей эмоциональной компетентности. Процесс социализации оказывает очень сильное влияние и на эмоциональное регулирование процесса коммуникации, что отображается в эмоциональных компонентах стиля социального взаимодействия. Например, склонность родителей обсуждать эмоциональные проблемы ведет к более лучшему пониманию ребенком собственных эмоций и развивает у него способность к саморегуляции [3, 5]. Следует отметить, что проявления социальной фобии характерны для неполных и дисфункциональных семей, что очевидно обедняет положительную эмоциональную среду и конструктивные модели эмоциональных реакций.

В подростковом и юношеском возрасте, когда семья утрачивает свою первостепенное значение как фактор развития, «обогащенной средой» для развития эмоционального интеллекта становится группа сверстников. Этим и объясняются те факты, что более значимым в развитии детей оказалось групповое влияние, а не семейные связи, и уровень эмоционального интеллекта в целом выше у молодого поколения, нежели у их родителей [8]. Однако, при социальной фобии, которая обычно проявляется именно в подростковом возрасте взаимодействие со сверстниками затруднено, что препятствует дальнейшему развитию эмоционального интеллекта.

В исследованиях К. Бранда и В. Игана установлено, что уровень общего интеллекта возрастает вместе с повышением уровня нейротизма [2], одним из проявлений которого является тревожность. При этом, в отличие от общего интеллекта, эмоциональный интеллект отрицательно связан с нейротизмом [10], т.е. высокая тревожность может снижать способность к оценке своих и чужих эмоций т.к. происходит «затопление» аффектом, что характерно для социофобии.

Важнейшей предпосылкой развития эмоционального интеллекта, и такого его важного компонента, как распознавание эмоций других людей, является синтония, определяемая Я. Мазуркевичем как инстинктивное созвучие с окружением. Становление синтоничности ребенка затрудняет, гиперопека и переоценка его родителями. Так же развитие синтонии затруднено в условиях безразличия или враждебности окружения по отношению к ребенку [11]. В историях людей с социальной фобией часто встречаются эпизоды про гиперопеку или про холодность и враждебность в детстве стороны родителей или опекунов. По мере становления логического, причинно-следственного мышления синтония сменяется эмпатией, которая представляет собой не только эмоциональное созвучие с состоянием другого человека, сколько его распознавание [9]. В связи с развитием склонности к рефлексии происходит естественное ослабление синтонности в пользу так называемой шизоидизации — стремление отгородится от внешнего мира и аффективного влияния окружающих. Если ребенку нет возможности проживать собственные эмоции находясь под избыточным влиянием внешнего аффекта это может приводить к сложностям с разделением своих и чужих эмоций и некоторым социальным страхам связанных с этим.

На самых ранних ступенях развития личности формируются также и механизмы саморегуляции. Вся система личностной саморегуляции базируется на степени развитости самосознания [1]. Уровень развития самосознания выступает в качестве предпосылки управления собственными эмоциями. Процессы самооценки и саморегуляции лежат в основе уверенности в своей эмоциональной компетентности (т.е. в основе представлений человека о том, может ли он понимать эмоции, управлять ими и межличностными взаимодействиями). Данный конструкт зависит от образа «Я», формирующегося в ходе социального обучения [6]. Таким образом, можно предположить, что при социальной фобии искажения идентичности имеют взаимосвязь с развитием эмоционального интеллекта.

Оптимальные условия для эмоционального развития ребенка во многом зависят от характера взаимоотношений между супругами, от того, насколько родители удовлетворены семейной жизнью. Было выявлено, что люди, удовлетворенные своей семейной жизнью, имели значительно более высокое значение EQ, чем не удовлетворенные [4]. Можно предположить, что родители с высоким уровнем эмоциональным интеллектом способны создать гармоничные условия семейных взаимоотношений, детерминирующие, в свою очередь, развитие эмоционального интеллекта их детей. В такой семье ее члены более внимательно относятся к переживаниям друг друга и чаще обсуждают эмоциональные проблемы. В историях людей с социальной фобией можно обнаружить значительное количество случаев, когда родительские конфликты служили фоном развития ребенка.

Исследование Циаррочи и др. (2001) уровня эмоционального интеллекта (по шкале Шатте и др., 1998) и социальной поддержкой внутри семьи обнаружило положительную взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и такими факторами как количество социальной поддержки, удовлетворенность социальной поддержкой и «родительское тепло». Так же уровень эмоционального интеллекта положительно коррелировал с самооценкой и отрицательно с тревожностью [7].

Таким образом результаты исследований показывают социальные предпосылки эмоционального интеллекта определяются семейным окружением в детском возрасте. К ним относится характер отношений между супругами, внимание к внутренней жизни ребенка, воспитание формирующее адекватную самооценку и позитивный образ «Я», развитие самоконтроля и способности к взвешенному анализу переживаний. В контексте социальной фобии можно предположить, что большинство предпосылок развития эмоционального интеллекта могли быть недостаточно благоприятными, что может приводить к снижению эмоционального интеллекта.

Для проверки гипотезы о сниженном эмоциональном интеллекте при социальной фобии было проведено соответствующее исследование. Цель исследования состоит в изучении отличий эмоци-

нального интеллекта при социальной фобии у студентов высших учебных заведений.

Методы исследования. Были использованы следующие эмпирические методики: «Шкала оценки социальной фобии» М.Р. Лейбовича для формирования основной и контрольной группы; «Опросник эмоционального интеллекта» Д.В. Люсин для выявления соответствующих особенностей.

Для определения различий между основной и контрольной группой был использован U-критерий Манна-Уитни.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в 2014-2015 гг. В нем приняло участие 85 студентов высших учебных заведений г. Москвы в возрасте от 17 до 20 лет, из которых 42 человека относились к основной группе, которая характеризуется выраженным уровнем социофобии (от 65 баллов и больше), а 43 к контрольной группе в которую вошли респонденты с отсутствием СФ (менее 50 баллов). Выборки уравнивалась по полу и возрасту и составу семьи – полные семьи на момент рождения респондента.

Обработка результатов опросника «Опросник эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин) показала различия основной и контрольной группы по всем шкалам с уровнем значимости $p < 0.01$ (Таблица 1). По отдельным выборкам мужчин и женщин значимость различий аналогична за исключением шкалы «Понимание своих эмоций», где у мужской выборки значимость различий отсутствует. В количественном значении характеристики эмоционального интеллекта у респондентов с СФ значительно снижены в 1.5 – 2.1 раза.

Таблица 1.

Различия контрольной и основной группы по результатам опросника эмоционального интеллекта по U-критерию Манна-Уитни.

	Контр. гр. все	Контр. гр. М	Контр. гр. Ж	Осн. гр.	Осн. гр. М	Осн. гр. Ж
Понимание чужих эмоций	78%	83%	74%	54%*	67%*	43%*
Управление чужими эмоциями	76%	72%	79%	36%*	38%*	35%*
Понимание своих эмоций	67%	66%	68%	52%*	54%	50%*
Управление своими эмоциями	77%	71%	81%	43%*	45%*	41%*

* – значимость различий $p < 0.01$

Такие значимые различия в результатах опросника эмоционального интеллекта свидетельствуют о том, что в целом эмоциональный интеллект у респондентов с социальной фобией заметно снижен. Наиболее явное снижение относится к способности управлять эмоциями – своими и чужими. В этом случае можно говорить, что с одной стороны при социальной фобии возникают сложности справляться с собственными аффектами в частности тревогой и страхом, что вероятно способствует усилению самой фобии. А с другой стороны, затруднения влиять на эмоциональное состояние других т.е. выражать эмоциональную поддержку и снижать эмоциональное напряжение в конфликтных ситуациях создают определенные сложности в поддержании позитивных социальных связей и так же усиливать социальную фобию.

Способность к пониманию эмоций так же снижена. При этом, способности связанные с пониманием и управлением чужих эмоций развиты несколько хуже, чем собственными что дополнительно затрудняет взаимодействие с другими людьми.

Такие особенности развития эмоционального интеллекта позволяют утверждать, что социальная фобия в большинстве случаев сопровождается алекситимией. Можно предположить, что первичное социальное окружение ребенка было непоследовательно в предъявлении своих эмоций, либо эти эмоции были конгруэнтны ситуации, а также вероятно степень предъявления этих эмоций превышала способности восприятия ребенка.

В целом можно сказать, что при социальной фобии в детстве отсутствуют устойчивые эмоциональные связи, и это не позволяет развить способности к пониманию и управлению эмоциональной составляющей во взаимодействии с людьми.

По итогам работы можно сделать следующие выводы:

- Гипотеза о сниженном эмоциональном интеллекте при социальной фобии подтвердилась.
- Сниженная способность к управлению своими и чужими эмоциями вероятно поддерживает социальную фобию или способствует ее усилению.

- При социальной фобии можно предположить достаточно дисфункциональные отношения в семье затрудняющие развитие эмоционального интеллекта.

Литература

- 1 Гребенникова Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности [Текст]: Автореф. канд. дис. М., 1995.
- 2 Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль [Текст]: // Вопр. психол. 1989. № 5 С. 88—95.
- 3 Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст]: . М.: Смысл; Per Se, 2000.
- 4 Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха [Текст]. М: КСП+, 2003.
- 5 Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития: // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20 – 27.
- 6 Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Baumeister R.R (ed.). The self in social psychology. Philadelphia, PA: Psychology Press, 1999. P. 285-288.
- 7 Ciarrochi, D.R., Deane, F.P., & Anderson, S. (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. Personality and Individual Differences, Vol.31, No.7, (November 2001), pp. 1105-1119, ISSN 0191-8869
- 8 Guastello D.D., Guastello S.J. Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents // Sex Roles: A J. of Research. 2003, Dec. Mode of access:<http://www.findarticles.com/p/articles/>
- 9 Hoffman M. Empathy, role taking and development of altruistic motives // Takela M. (ed.). Moral development and behavior. N.Y.: Holl, 1976.
- 10 Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // J. Pers. Assessment. 1990. V. 54. N 3, 4. P. 772–781.
- 11 Reykowski J., Kochanska G. Skice z teorii oso-lowskiego. Warszawa: WP, 1980.

УДК 377

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Морозова О.Н.

Российская Федерация, Архангельск,
Архангельский педагогический колледж

DEVELOPMENT OF INNOVATIVE CULTURE OF PRESCHOOL TEACHERS *Morozova O.N.*

Russian Federation, Arkhangelsk, Arkhangelsk pedagogical College

Ключевые слова: инновация, инновационная культура, инновационный процесс, дошкольное образование.

Key words: innovation, innovative culture, innovation process, preschool education.

Без внедрения новых идей и технологий в работе каждой дошкольной образовательной организации невозможно реформирование всей системы дошкольного образования. Развитие образовательных систем происходит благодаря тому, что создаются, распространяются и осваиваются новшества.

Поэтому, в настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные организации и педагоги-новаторы, а практически каждая дошкольная организация; педагоги вовлечены в инновационные процессы, касающиеся обновления содержания дошкольного образования. Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, использующиеся в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать.

Инновационные преобразования приобретают системный характер. Изменяются дошкольные организации, создаются новые образовательные программы, позволяющие обеспечить вариативность

воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи.

Цель инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации – улучшение качества педагогической системы детского сада. Это значит достижение более высоких результатов образования. Внедрение инноваций требует изменений и обновлений в организации образовательной деятельности. Особенno важна профессиональная компетентность педагогов, в основе которой лежит личностное и профессиональное их развитие.

Инновационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. Проблемы инновационного развития в образовании рассматриваются в работах В.И. Загвязинского, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, М.М. Поташника, А.В. Хуторского и др. В области дошкольного образования проблема организации инновационной деятельности педагогов отражается в трудах К.Ю. Белой, Н.И. Ерофеевой, В.Т. Кудрявцева, Н.М. Микляевой, Т.В. Хабаровой и др.

В современном дошкольном образовании активно развернулась инновационная деятельность, осуществляется разработка и апробация нового содержания образования, новых образовательных технологий, поэтому предъявляются серьезные требования к компетенции педагога, в том числе – сформированность его инновационной культуры.

Инновационная культура педагога дошкольной образовательной организации – это сложно-структурное образование, совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодополняющих компонентов, обеспечивающих высокий уровень готовности к принятию и реализации инноваций в процессе профессиональной педагогической деятельности[1]. Инновационная культура личности отражает целостную ориентацию человека на инновационную деятельность.

По мнению О.В. Кучергиной, составляющими инновационной культуры педагога дошкольной образовательной организации являются: методическая культура педагога, информационная культура педагога и инновационная деятельность педагога[2].

В связи с этим серьезное звучание приобретает проблема повышения качества обучения студентов в условиях быстрого развития инновационных процессов в сфере образования. Профессиональная подготовка педагогов должна быть фундаментальной и в то же время быстро реагирующей на изменения запросов общества. Важное место в решении названной проблемы занимает формирование профессионально-личностных качеств будущего педагога, совокупность которых образует инновационную культуру как основу его готовности к инновационной деятельности.

В педагогическом колледже речь может идти лишь о формировании начал инновационной культуры личности студента – будущего педагога дошкольного образования. По мнению Н.С. Старжинской, задачей подготовки студентов к инновационной деятельности выступают следующие компоненты: развитие у студентов интереса к педагогическим инновациям, мотивация творческой активности, формирование знаний об инновационных технологиях, понимание целей инновационной деятельности в педагогике дошкольного образования, знание современных инноваций в практике работы с детьми дошкольного возраста[3].

Остальные компоненты - способность видеть индивидуально-типологические особенности детей дошкольного возраста и выстраивать инновационные программы в соответствии с особенностями каждого ребенка; способность к поиску и оценке инноваций, разработке, внедрению и использованию инновационных технологий в педагогической работе с детьми дошкольного возраста требуют опыта практической работы в организациях дошкольного образования, постоянного самообразования педагога.

Так, в рамках профессионального модуля 05 «Методическое обеспечение образовательного процесса» студенты знакомятся с содержанием современных образовательных технологий: технологией портфолио педагога, семьи, ребенка-дошкольника, группы детского сада, проектной технологией, эффективностью использования ИКТ в образовательном процессе с дошкольниками. В процессе изучения методик дошкольного образования студенты знакомятся с современными инновационными подходами к решению тех или иных воспитательно-образовательных задач, в том числе за счет ознакомления с авторскими технологиями (развивающая технология В.В. Воскобовича, ТРИЗ, социоигровые технологии Е.Е. Шулешко и др.).

Важным является, использование преподавателями интерактивных методов обучения педагогическим дисциплинам. Преподаватели колледжа используют технологию проектной деятельности, активно влияющую на мотивационную сферу студентов, создающей максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления их творческих способностей, позволяющей более глубоко изу-

чить темы, связанные с инновационными подходами к дошкольному образованию. Например, в рамках курса «Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста» на практических занятиях студенты разработали такие педагогические проекты, как «Знакомим дошкольников с творчеством северных писателей», «Такие разные профессии», «Умелые ручки», «Животные Севера». Также студенты приняли участие в оформлении и представлении разных видов портфолио, тем самым упражняясь в использовании данной инновационной технологии.

Важным направлением формирования инновационной культуры будущего педагога дошкольного образования выступает педагогическая практика студентов. Она учит будущих специалистов анализировать и давать самооценку проведенным мероприятиям, использовать в работе инновационные методы, организовывать проектную и исследовательскую деятельность.

На наш взгляд, одним из показателей сформированности инновационной культуры будущего педагога дошкольного образования будет являться научно-методическая компетентность, объединяющая в себе не только интеллектуальную составляющую, но и личностные качества студента, которые направлены на поиск нового в содержании, средствах, методах и формах образования детей дошкольного возраста.

Соответственно, овладение студентами теоретическими знаниями, профессиональными компетенциями в рамках освоения профессиональных дисциплин и педагогических практик обеспечивает методическую подготовку студентов, включение их в инновационную педагогическую деятельность, а соответственно способствует повышению уровню инновационной культуры будущего педагога.

Литература

- 1.Кучергина, О.В. К определению сущности понятия «инновационная культура педагога» [Текст]/ О.В. Кучергина // Сибирский педагогический журнал. – 2008.-№ 15. – С.424–429.
- 2.Кучергина, О.В. Формирование инновационной культуры педагога дошкольного образовательного учреждения [Текст]/ О.В. Кучергина // Ярославский педагогический вестник. – 2013. - № 1. – С.138-144.
- 3.Старжинская, Н.С. К проблеме формирования инновационной культуры будущего педагога дошкольного образования [Текст]/ Н.С. Стажинская // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. тр. – Минск: БГПУ, 2011. С. 9 – 12.

УДК 37.013.32

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Новикова Л.П.

**Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского**

**PEDAGOGICAL IDEAS of K. D. USHINSKY IN the MUSIC EDUCATION of PRESCHOOL
AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Novikova L. P.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: музыкальное воспитание, народное музыкальное творчество, этнопедагогический подход.

Key words: music education, musical creativity, ethnopedagogical approach.

Обращаясь к творческому наследию основоположника отечественной научной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского, рассмотрим некоторые принципиальные положения его концепции, проекция которых в сферу музыкального образования дошкольников и младших школьников может выявить новые аспекты учебно-воспитательного процесса.

Ключевой идеей педагогической системы Ушинского является идея народности воспитания. Понимание народности как обращения к истокам -традициям воспитания, сложившимися в народе, фокусирует наше внимание на тех направлениях музыкального воспитания, которые отвечают этой идеи. Музыкальное воспитание дошкольников и младших школьников осуществляется через

направления классической, народной, духовной, современной музыки. Идея народности музыкального воспитания реализуется через занятия народным музыкальным творчеством. В программе «Музыка» Е.Д.Критской, Г.П.Сергеевой, Т.С. Шмагиной музыкальному фольклору посвящен один из разделов - «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!». Приоритетным принципом постижения музыкального искусства в данной программе является введение ребенка в мир музыки через интонации, темы и образы русской музыкальной культуры – «от родного порога». Это особенно актуально, поскольку вся русская музыкальная культура выросла из высокого искусства устного бытового песнетворчества. Пение являлось естественной художественной формой взаимодействия людей, их совместного творчества. На уроках и музыкальных занятиях дети знакомятся с особенностями мелодического движения, характерными интонациями, художественно-образными представлениями, возникающими в процессе восприятия народной песни. Данный анализ является чрезвычайно важным, так как он помогает глубже понять и «пережить» произведения народной музыкальной культуры. Следует заметить, что освоение «языка» родной культуры, родной язык К.Д. Ушинский считал основой всей учебно-воспитательной работы в учреждении образования.

Естественный характер воспитания проявлялся в естественном в прошлом вхождении детей в традиционную культуру взрослых, постижении ее музыкального языка через приуроченные и неприуроченные жанры народного музыкального творчества - песни, хороводы, игры, устраиваемые в ходе календарных и семейно-бытовых обрядов. Совместная со взрослыми игровая деятельность на «вечерках», «посиделках», «беседах» являлась практикой, в ходе которой дети усваивали этические правила и законы, готовились таким образом к будущей взрослой жизни. Раскрытие смысловой функции обрядов, осознание их роли в жизни русского народа являются темой беседы с дошкольниками и младшими школьниками о традициях, современных устоях и правилах жизни.

Православное религиозное сознание естественно вписывались в культуру, народные традиции. Термин «народное православие» получил свое жизненное подтверждение во многих существующих сегодня православных праздниках и обрядах. Например, широко известный жанр народного музыкального творчества «колядки», восходящий к языческим истокам, имеет христианское поэтическое содержание и во время Зимних святок мы можем слышать исполнение «рождественских колядок». Большинство народных праздников имеют христианское толкование, название, например: 22 марта «Сороки» - «Святых сорока мучеников», 6 мая «Егорий Вешний» - День памяти великомученика Георгия Победоносца, 7 июля «Иванов день» - Рождество Пророка, Предтечи и Крестителя Господня Иоанна, 12 июля «Петров день» - первоверховых апостолов Петра и Павла и т.п.

Усвоение социальных норм, ценностей, опыта, мудрости народа, запечатленных в его музыкальных традициях и жанрах - в колыбельных, сказках с песнями, былинах, духовных стихах, колядках, тропарях, православных песнопениях есть вектор духовно-нравственного воспитания и развития личности дошкольников и младших школьников в современных условиях.

Этнопедагогический подход к музыкальному обучению и воспитанию дошкольников и младших школьников, получивший свое рождение в идее К.Д.Ушинского, дальнейшее обоснование и развитие в ряде концепций (Л.В. Шамина и др.), предполагает в качестве ведущей музыкально-опосредованную деятельность, направленную на формирование этического, познавательного, творческого, личностного отношения к ценностям традиционной культуры. Народное музыкальное творчество является прекрасным дидактическим материалом по нравственно-эстетическому воспитанию, развитию в детях музыкального мышления, эмпатийности, креативности.

Следует заметить, что изучение на занятиях музыкального языка народного творчества без самого творчества лишено смысла. Детям нужен фольклор в естественной форме, в живой передаче. Исследования показывают, что у современных детей сохраняется большая потребность в фольклоре как особой художественной форме самовыражения. Музыкальный фольклор обладает огромным потенциалом для развития творческих способностей детей, включая нестандартные формы музенирования, песнетворчество, связь с пластикой движений, мимикой, танцами, драматическим искусством и т.п.

Характерной особенностью воспитания в русской семье являлись теплота, задушевность отношений между старшим поколением и младшим, между родителями и детьми. Любовь и уважение к старшим, доверительность, сердечность к младшим – фундамент русского семейного воспитания. Она, по мысли К.Д. Ушинского, должна быть положена в основу школьного воспитания, в основу взаимоотношений взрослых и детей. Идущая от чувств и направленная на чувства эта система взаимоотношений реализуема в музыкально-воспитательной деятельности, осуществляющей на уроке и вне его. А музыкальным материалом выступают разнообразные жанры детского фольклора и фольклора, созданного взрослыми для детей.

К сожалению, современный ребенок чаще всего испытывает неудовлетворенную потребность общения со взрослым, семейного общения. Воспитательный потенциал музыкального фольклора в семье, где растет ребенок, остается невостребованным. Все реже поется колыбельная, рассказывается сказка. Л.В. Шамина констатирует, что «фольклорная среда» современного ребенка, особенно городского, доведена почти до нуля». [1, с.23]

Изучение многовекового опыта приобщения молодого поколения к духовным ценностям, внедрение его в современную теорию и практику музыкального образования открывает, по мнению Л.В. Шаминой, «...перспективный переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей генетически обусловленную, всесторонне развивающую, фундаментальную сферу универсальной музыкальной деятельности.» [1, с.23]

Признавая «народную школу», «сила и мощь» воспитательной системы в которой определяются этнопедагогическим характером ее содержания, К.Д. Ушинский выявляет и других учителей, чье влияние на учащихся оказывается не менее важным. К «великим наставникам человечества» он относит природу, жизнь, науку и христианскую религию.

Ушинский убежден, что в существующей иерархии целей и задач воспитания человека первостепенное значение имеет задача формирования нравственного начала, «образования нравственного достоинства», что гораздо важней, чем «развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов». «...Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества.» [2, с.320]

Литература

1. Шамина, Л.В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования: от «этнографии слуха» к музыке мира [Текст] / Л.В. Шамина // Преподаватель – 2001. - № 6.
2. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т., т.Т1. [Текст] / К.Д. Ушинский. - М.,1953.

Самостоятельная работа студентов в условиях непрерывности профессионального образования и вариативности образовательных программ подготовки

УДК 159.9.018

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Мазилов В.А., Слепко Ю.Н.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

THE INDEPENDENT WORK AND FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE STUDENTS

Mazilov VA, Slepko Yu.N.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: психология, профессиональное сознание, история психологии, методология, самостоятельная работа

Keywords: psychology, professional consciousness, history of psychology, methodology, independent work

Проблемой, обсуждаемой в настоящей статье, является подготовка психолога в современном вузе. Не имея возможности анализировать эту проблему в целом, обратим внимание лишь на один, но чрезвычайно важный, по нашему мнению, аспект. Предполагается, что в процессе вузовской подготовки должно быть сформировано профессиональное сознание. Необходимо отметить, что проблема становления профессионального сознания специалиста не исследована пока должным образом. Профессиональное сознание представляет собой крайне сложную структуру, которая формируется в

результате взаимодействия целенаправленного вузовского теоретического обучения (складывающегося, как известно, из многих составляющих), производственных и учебных практик, «стихийного» жизненного опыта, общения с другими людьми, информации, почерпнутой из средств массовой информации, литературы и т.д. Профессиональное сознание как сложный продукт этого взаимодействия еще ждет своих исследователей. Мы здесь заметим, что формирование профессионального сознания психолога имеет свои специфические особенности. Они связаны в первую очередь с тем, что в области научной психологии существует множество различных подходов, научных школ, традиций, что приводит к реальному *существованию* различных научных теорий и концепций. В процессе вузовского обучения студент-психолог знакомится с этими подходами. Как они будут сосуществовать в профессиональном сознании будущего психолога, в значительной степени зависит от стратегии обучения. Произойдет ли интеграция научного знания в сознании специалиста или сформируется «мозаичное» профессиональное сознание, или различные концепции будут существовать как независимые и рядоположенные? Однозначный ответ на этот вопрос дать чрезвычайно трудно (поскольку нужны специальные исследования), но очевидно, что в значительной степени результат будет зависеть от того, какие установки будут реализованы в ходе профессиональной вузовской подготовки.

Основная часть. Не рассматривая в настоящей статье проблемы подготовки специалиста-психолога в вузе в целом, остановимся, как и было сформулировано выше, лишь на одном моменте, выражающем специфику современного научного психологического знания. На наш взгляд, это одна из важнейших проблем подготовки психолога в вузе и более или менее эффективное ее решение позволит существенно повысить качество подготовки специалиста в данной области. Речь идет о проблеме интеграции психологического знания. Стихийной интеграции [5], происходящей в учебном процессе, явно недостаточно. Возможна некоторая перестройка преподавания истории психологии на основе идей коммуникативной и интегративной методологии. Чтобы избежать недоразумений, подчеркнем, что и стандарт, и содержание дисциплины остаются традиционными, изменяются лишь акценты в процессе преподавания и учебной деятельности студентов.

История психологии традиционно рассматривается как важная составляющая профессиональной подготовки психолога в университете. Значение истории психологии состоит не только в том, чтобы обеспечить сведениями о «прошлом науки», но, в первую очередь, – перефразируя известное высказывание Р. Коллингвуда – знанием о том, что наука «себой представляет», т.е. каковы ее реальные возможности. К сожалению, приходится констатировать, что история психологии – и отечественная и зарубежная – в значительной степени до сих пор остается описательной наукой, перечислением имен, направлений, событий, теорий. Разумеется, это не означает того, что в данном направлении ничего не делается. В первую очередь необходимо отметить многолетние исследования М.Г. Ярошевского, в которых получил оформление категориальный анализ в истории психологии. Но в целом отмеченная картина достаточно характерна. Причина такого положения вещей, на наш взгляд, в значительной степени в том, что при анализе психологических концепций недостаточно используется методологический анализ. Это не дает возможности решить важные историко-психологические вопросы, избавиться от многочисленных мифов, бытующих в истории психологической науки. Использование методологического анализа, напротив, позволяет конструктивно рассмотреть многие историко-психологические вопросы.

История психологии для будущих профессиональных психологов должна иметь опору в методологии. Важность такой подготовки переоценить невозможно: высококлассный психолог-исследователь может сформироваться только в том случае, если будет иметь представление о внутреннем устройстве психологической концепции, о реальных детерминантах выбора методов исследования и т. п. История психологии представляет собой идеальный «полигон» для проведения такой подготовки. Таким образом, история психологии сближается с методологией, представляя собой своего рода историческую методологию науки. Могут быть описаны основные принципы построения и содержание университетского курса «История психологии», акцентирующего методологические проблемы.

Инструментом подобного акцентирования выступает концепция коммуникативной методологии, ориентированная на соотнесение различных психологических концепций. В основе концепции коммуникативной методологии лежит модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель представляет собой структурный инвариант. Она может быть использована в качестве основы для осуществления соотнесения психологических концепций (данная схема неоднократно публиковалась, см., например, [1], [2]. Предложен и описан вспомогательный аппарат коммуникативной методологии, представлена конкретная технология интеграции психологического знания, разработанная на основе коммуникативной методологии).

Остановимся несколько подробнее лишь на некоторых характеристиках коммуникативной

модели. В ее структуре представлен предмет науки (как опредмеченная проблема). Различные концепции часто представляются несоизмеримыми из-за того, что трактовка предмета в них различна. Тем не менее, сопоставление различных концепций оказывается возможным, если следовать уровневому пониманию предмета. Поясним это. Вряд ли кто из психологов-исследователей не согласится с утверждением, что он изучает «психику». Назовем это декларируемым предметом. Правда, психику как таковую изучать довольно сложно, поэтому предмет трансформируется обычно либо в «отражение», либо в «регуляцию». Назовем это рационализируемым предметом. Но когда происходит реальное исследование (в котором исследуется реальный предмет), ученый ориентируется на те или иные характеристики либо поведения, либо самосознания. Причем реальный предмет представляет собой мыслительную конструкцию, изменение которой и будет представлять реальный результат исследовательского процесса. Понятно, что соотнесение концепций должно происходить с учетом различия данных уровней и осуществляться на уровне реального предмета.

«Опредмеченность» проблемы (латентное присутствие в сопоставительной модели трактовки предмета психологии) «подсказывает» идею метода. Дальнейшее уточнение связано с выбором базовой категории. Базовая категория - понятие, которое, в конечном счете, определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия структура, функция, процесс, генезис, уровень или их сочетание. Базовая категория определяет тип организующей схемы. Организующая схема - способ организации исследования, которое может быть направлено на раскрытие структуры, функции изучаемого явления или на выявление его процессуальных характеристик и т.д.

Аналогично обстоит дело с такими структурными элементами как «базовая категория», «моделирующие представления», «метод» и др., включенными в соотносительную схему. Скажем, исследования одних и тех же явлений, но исходящие из различных моделирующих представлений не смогут быть соотнесены и сопоставлены в должной степени, пока не будет осуществлен специальный анализ моделирующих представлений [2].

Таким образом, возникает реальная возможность выявить, в каких моментах сопоставляемые концепции имеют сходство (или совпадают), а в каких различаются и за счет чего это происходит. Становится реальностью интеграция психологического знания.

На наш взгляд, на этой основе возможно сопоставление теорий, которые в действительности оказываются соизмеримыми. Естественно, речь идет о сопоставлении теорий одного и того же уровня и одного и того же явления. Особая роль в процедуре соотнесения отводится предтеории. Дело в том, что предтеория обычно плохо осознается самим исследователем, поэтому ее содержание, как правило, остается имплицитным. Предполагается осуществление специальных методологических процедур, эксплицирующих структуру и содержание предтеории. Поэлементное сопоставление содержания предтеорий сопоставляемых концепций, а также других компонентов, представленных в схеме психологического исследования, позволяет выявить «точки соприкосновения» и «зоны расхождения», что является принципиально важным для соотнесения сравниваемых концепций.

Разработана система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии [3], и методологические основы психологии [4]. Самостоятельная работа студентов строится таким образом, что предусмотрено большое число заданий, требующее от студентов сопоставления различных подходов, теорий, концепций. Авторы курса ставили своей специальной задачей подчеркивание сходства между разными теориями, поэтому часть заданий для самостоятельной работы направлена именно на обнаружение сходных моментов в разных подходах. Поскольку согласованная самостоятельная работа предполагается и по курсу методологических основ психологии, студенты на историко-психологическом материале отрабатывают умения и навыки методологического анализа, в частности выделение структурных элементов того или иного исследовательского подхода. Большое внимание уделяется классификации и типологизации исследовательских подходов.

Заключение. Представляется, что в решении задачи обеспечения интеграции психологического знания, роль курса истории психологии значительно больше, чем об этом принято думать. Включение специального спецкурса по коммуникативной методологии (наряду с преподаванием «Методологических основ психологии», в котором идеи коммуникативной методологии также освещаются) позволяет осуществить интеграционную работу в расширенных масштабах и распространить ее на содержание общей психологии, психологии развития и других психологических дисциплин. Описанная выше система самостоятельной работы студентов-психологов, изучающих историю психологии и методологические основы психологии, позволяет реализовать ее на практике. Как мы полагаем, такого рода интеграция психологического знания способствует более эффективному формированию профессионального сознания будущего психолога.

Литература

1. Мазилов, В.А. История психологии – необходимость нового историко-методологического подхода [Текст] / В.А.Мазилов // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее. Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / Отв. ред. А.Л.Журавлев, В.А.Кольцова, Ю.Н.Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006, с.98-106
2. Мазилов, В.А. Проблемы подготовки психолога в современной высшей школе [Текст] // Человеческий фактор: Социальный психолог, выпуск 2(24), 2012, с.35-42.
3. Мазилов, В.А., Слепко, Ю.Н. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Методологические основы психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии) [Текст] . Ярославль: МАПН, 2012.
4. Мазилов, В.А., Слепко, Ю.Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «История психологии» для студентов направления «Психология» (квалификация – бакалавр психологии). Издание второе, стереотипное. [Текст] Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012.
5. Юрьевич, А. В. Методы интеграции психологического знания [Текст] // А.В.Юревич Труды Ярославского методологического семинара. Т.3. Метод психологии. Ярославль, 2005, с. 377–397

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Тарханова И. Ю.

Россия, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS DURING THE INDUSTRIAL PRACTICE

Tarhanova I. Yu.

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl state pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: высшее образование, производственная практика, компетентностный подход
Key words: higher education, industrial practice, competence-based approach

Новым ориентиром высшего образования в мировой практике выступает понятие компетентности специалиста, понимаемое как способность личности к эффективной самоорганизации для достижения поставленной цели на основе ценностного самоопределения, знаний и опыта. Сегодня востребован специалист, который вступит в жизнь с уже сложившимся творческим проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности [3].

Педагогическая практика является одним из важнейших звеньев в практико-ориентированном образовании будущего педагога. Она является связующим звеном между теоретической подготовкой и последующей практической деятельностью студентов – предпосылкой успешного формирования профессионально-педагогических умений и навыков.

В соответствии со сложившейся в ЯГПУ системой организации педагогической практики, в процессе подготовки будущих специалистов принимают участие не только преподаватели вуза, но и специалисты образовательных учреждений области – сотрудники филиалов кафедр университета. При таком подходе принципиально важными становятся вопросы распределения функций организационно-педагогического сопровождения практикантов.

Анализ исследований по проблеме сопровождения (О. С. Газман, И.А. Липский, М. И. Рожков и др.) позволил установить, что данный термин в современных концепциях обозначает недирективное воздействие на личность, создание условий для саморазвития и самореализации сопровождаемого [1]. В своей работе под организационно-педагогическим сопровождением студентов в ходе

производственной практики мы понимаем совокупность действий, направленных на создание условий, способствующих эффективному развитию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов. При этом, мы выделяем три типа субъектов организационно-педагогического сопровождения практикантов: сами студенты, преподаватели вуза, специалисты образовательных учреждений – филиалов кафедр ЯГПУ. Исходя из этого, логично предположить, что процесс сопровождения студентов в ходе педагогической практики будет эффективным при условии взаимодействия выделенных субъектов, причём основным носителем активности должен стать именно будущий профессионал, а специалисты вуза и школы выступают в качестве помогающих субъектов.

Вместе с тем, как показали результаты многолетних наблюдений, основным проблемным звеном такого взаимодействия, зачастую, является студент, активность которого в период практики ограничивается кругом выполнения полученных в вузе заданий [2]. Поэтому, основной задачей в рамках деятельностно-компетентностного подхода к организации практики является активизация профессиональной позиции будущих специалистов, повышение их заинтересованности в приобретении высокого уровня профессиональной компетентности уже на этапе обучения.

Большая роль в профессионализации студента принадлежит специалисту базового учреждения практики. Рассмотрим его роль, как помогающего субъекта в сопровождении практиканта в процессе формирования ключевых профессиональных компетенций.

Специалист образовательного учреждения в предлагаемом нами подходе выполняет роль наставника (тьютора). Своеобразие деятельности наставника как субъекта сопровождения формирования профессиональных компетенций практиканта заключается в том, что её суть не исчерпывается информационным обменом. Личностное взаимодействие студента и наставника приобретает вид сотрудничества. Ведь, не случайно многие студенты, в ходе проводимого по итогам практики самоанализа отмечают, что иметь хорошего наставника в период практики гораздо важнее, чем посещать хорошего лектора. Мы согласны с мнением, высказанным нашими студентами, что почти всё, что они изучают, можно получить из книг, но ничто не может заменить общения с человеком, который учит профессионально мыслить, грамотно общаться с различными категориями обучающихся, взаимодействовать с коллегами.

Рассматривая функции наставника в контексте сопровождения процесса формирования ключевых профессиональных компетенций практикантов, мы выделяем ряд инвариантов.

В отличие от работы вузовского преподавателя, деятельность школьного руководителя практики гораздо больше связана с развитием профессионального маршрута студентов. Это обстоятельство требует освоения управленческой функции, которая включает следующие конкретные действия:

- помочь практикантам в определении цели собственной деятельности на период практики;
- оценку соответствия хода профессиональной деятельности обучающихся желаемому облику этой деятельности;
- оценку результатов взаимодействия тьютор – студент и процесса практики в целом.

Функция планирования заключается в упорядочении действий студентов и своих в соответствии с поставленной ими целью. В какой-то мере эта функция напоминает построение стратегии достижения цели, но только планирование более детализировано, более конкретно.

Мотивационная функция наставничества состоит в создании и поддержании включенности студентов в профессиональную деятельность и эффективное продвижение в формировании ключевых профессиональных компетенций. Для осуществления этой функции необходимо уметь решать следующие задачи:

- выяснять исходные ожидания студентов от практики, индивидуальные потребности и мотивы;
- формировать установки на продуктивную, главным образом самостоятельную деятельность;
- создавать во взаимодействии атмосферу заинтересованности, доверия и поддержки;
- стимулировать профессиональную мотивацию.

Функция контроля. Никакое обучение, ни при каких условиях, не может обойтись без обратной связи, без контроля выполнения результатов работы, достижения намеченных целей. В широком смысле к функции контроля относят также коррекцию и оценку. При этом важно помнить, что успешность выполнения этой функции закладывается и обеспечивается задолго до контроля как такового – в процессе планирования, так как именно на этом этапе формируются цели, критерии и показатели их достижения.

Перечисленные функции, на наш взгляд, являются инвариантом деятельности наставника. В деятельности конкретного специалиста набор таких функций может быть расширен за счет индивидуального профессионального мастерства и специфики деятельности образовательного учреждения.

Литература

1. Гуковская, М.В. К вопросу о формировании ключевых профессиональных компетентностей социального педагога [Текст] /М.В. Гуковская // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 27-30.
2. Рожков, М.И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности [Текст] / М.И. Рожков // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции (6-8 декабря 2005 г.): В 2-х т. Т.1. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2005. – С. 3-6.
3. Тарханова, И.Ю. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов специальности «Социальная педагогика» в ходе педагогической практике [Текст] / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010 – Т. 16. – № 1 – С. 131-134.
4. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст] / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С.15-21.

УДК 378.14

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ КУРСОВОГО И ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Фролова П.И.

**Российская Федерация, Омск, Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия
(СибАДИ)**

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' TRAINING TO PERFORM OF COURSE AND DIPLOMA PROJECTS

Frolova P. I.

Russian Federation, Omsk, Siberian State Automobile and Highway Academy

Ключевые слова: курсовое и дипломное проектирование, методология научных исследований, компетентностный подход; профессионально ориентированные задачи; педагог.

Key words: course and diploma projects, methodology of scientific research, competence approach, professionally oriented tasks, teacher.

Переход Российской Федерации на двухуровневую систему высшего образования породил необходимость коренных изменений в подготовке высококвалифицированных кадров. Современное образование базируется на компетентностной модели подготовки выпускника (бакалавра или магистра), однако для полноценного внедрения данной модели в практику российского образования необходимо учитывать изменившиеся в настоящее время сроки подготовки специалистов в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами [5, 24]. По окончании вуза выпускник должен быть в полной мере готов к решению основных профессиональных задач в соответствии с профессиональными стандартами и требованиями работодателя [22].

В процессе получения педагогического образования у студента формируются и развиваются профессиональные умения и навыки, необходимые в работе начинающего педагога. В число профессионально важных педагогических умений входят умения анализировать собственную педагогическую деятельность [2, 10], соотносить планируемые цели с достигнутым результатом, организовывать обучение на основе компетентностного подхода [18, 19], грамотно выстраивать психолого-педагогическое взаимодействие с обучаемыми и семьей [8, 25, 26], проводить научные исследования в рамках профессиональной деятельности и обучать в будущем данным умениям обучаемых системы дошкольного, общего и дополнительного профессионального образования [9, 17].

Наибольшие затруднения при обучении в вузе вызывает овладение способами научного психолого-педагогического исследования [4]. Обучение данному виду деятельности должно осуществляться в процессе выполнения курсового проектирования в ходе всего периода обучения студента вуза и получать логическое завершение на этапе выполнения выпускной квалификационной работы бакалавра [16]. Курсовое проектирование в перспективе нацелено на обеспечение высокого профессионального уровня подготовки выпускников, освоивших программу бакалавриата, а также совершенствование педагогического и методического мастерства.

Поэтому в ходе руководства курсовым проектированием необходимо дать студентам представление о методологии педагогических исследований, формировать навыки ведения педагогического исследования, научить использовать на практике методы исследования педагогической науки в соответствии с основными этапами исследования, развивать методологическую грамотность студентов при разработке методологического аппарата курсовой работы. Научное педагогическое исследование как вид особой познавательной деятельности представляет собой процесс формирования новых педагогических знаний направленных на раскрытие определенных объективных закономерностей воспитания, обучения и развития обучаемых.

Методология выполнения научной работы представляет собой научную теорию об организации исследовательской деятельности. В ходе выполнения и описания педагогического исследования обучаемый неизбежно сталкивается с определенными объективными сложностями, к которым относятся [23]:

1. Неповторимость и зачастую неоднозначность протекания педагогических процессов и явлений.
2. Большая зависимость педагогического процесса от личности педагога, исследователя и других субъективных факторов.
3. Трудность в использовании лабораторных методов исследования и замеров получаемых результатов.
4. Ограниченность в использовании методов математической статистики.
5. Достаточно обобщенный характер получаемых выводов.

Методология педагогической науки представляет собой совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании педагогической действительности. Применение методологии педагогической науки в процессе выполнения научного исследования по профессионально-педагогической тематике определяет необходимость формирования методологической грамотности в общей структуре профессиональных компетенций студентов вуза [7]. Начальным этапом формирования методологической грамотности является усвоение принципов разработки методологического аппарата научной работы. Методологический аппарат работы способствует логическому осуществлению процесса педагогического исследования и точному оформлению полученных результатов.

Методологический аппарат научной работы представляет собой систему взаимосвязанных основных понятий научной работы, отражающую логику научного исследования. Методологический аппарат фундаментальной научной работы всегда приводится во введении и включает следующие компоненты: 1) актуальность темы исследования; 2) состояние научной разработанности темы; 3) противоречия, позволяющие сформулировать проблему; 4) проблема исследования; 5) объект исследования; 6) предмет исследования; 7) цель исследования; 8) гипотеза исследования; 9) задачи исследования; 10) методологическая основа исследования; 11) методологические подходы, применяемые исследования; 12) теоретическая основа исследования; 13) методы исследования; 14) база и этапы исследования; 15) научная новизна исследования; 16) теоретическая значимость исследования; 17) практическая значимость исследования; 18) достоверность и обоснованность результатов исследования; 19) апробация и внедрение результатов исследования; 20) исследовательская концепция (послания, выносимые на защиту).

В ходе обучения выполнению курсового проектирования обучающиеся усваивают правила выделения основных компонентов методологического аппарата, применяемых в курсовых работах (актуальность темы исследования; состояние научной разработанности темы; объект исследования; предмет исследования; цель исследования; задачи исследования; теоретическая основа исследования; методы исследования; база и этапы исследования; теоретическая значимость исследования; практическая значимость исследования; достоверность результатов исследования; внедрение результатов исследования). Данный этап работы должен быть тщательно спланирован и подготовлен педагогом [11, 12], так как именно в ходе этой работы закладываются основные умения по организации проектирования собственной научной и проектной деятельности на методологической основе [3, 16]. Занимаясь разработкой основополагающих компонентов методологического аппарата научной работы, студент получает возможность всесторонне осмыслить профессионально-педагогическую проблему, которую он изучает в научной работе [13, 16].

С целью выполнения требований, выдвигаемых федеральными государственными образовательными стандартами, о связи теоретического обучения с решением профессионально ориентированных задач необходимо осуществлять взаимосвязь тем курсового проектирования с педагогическими практиками [14, 15]. При прохождении практики у обучаемого должна быть возможность сорвать необходимый материал для выполнения курсового проекта, а также продумать дальнейшее продолжение научной работы при написании выпускной квалификационной работы [1, 6].

Таким образом, в процессе выполнения курсового проектирования по профессиональным педагогическим дисциплинам происходит развитие учебно-познавательной компетентности студентов и создается основа для формирования профессиональных компетенций [20, 21], что является залогом успешного выполнения выпускной квалификационной работы бакалавра по окончании обучения.

Литература

1. Агадэни, Ю.И. Преимущества и достоинства технологии учебного сквозного проектирования для формирования профессиональных компетенций выпускников вуза / Ю. И. Агадэни, А. Н. Витушкин, А. П. Жигадло, Е. В. Цветкова // Вестник СибАДИ. - 2014. - № 3 (37). - С. 138 -145.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Академия, 2002.
3. Горина, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в социальной проектной деятельности / А. В. Горина, П. И. Фролова // Вестник СибАДИ. – 2014. – № 5 (39) – С. 125-133.
4. Жигадло, А. П. Особенности адаптации первокурсников в условиях модернизации высшего образования: монография / А. П. Жигадло, О. В. Якубенко. – Омск: СибАДИ, 2007. – 132 с.
5. Жигадло, А. П. Психология и педагогика профессионального образования: учебное пособие / А. П. Жигадло, М. Г. Дубынина, П. И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2016. – 171 с.
6. Жугару, Е. О. Педагогическая практика как показатель профессиональной готовности и формирования профессиональных компетенций студентов / Е. О. Жугару, П. И. Фролова // Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых: мат. Межд. научно-практич. конф. - 2016. - С. 612-616.
7. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2009. – 600 с.
8. Пилипенко, В. Б. Информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии в работе учителя / Пилипенко В.Б., Якубенко О.В. // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Всеросс. студ. научной конф. с межд. участием. – Омск: ОмГУПС, 2016. - С. 59-63.
9. Психология и педагогика начального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / Н.П. Мурзина, Е.В. Чердынцева, М.В. Мякишева и др., Омск: ОмГПУ, 2015. - 484 с.
10. Фролова, П. И. Педагогические технологии: практикум: учебное пособие / П. И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2012. – 80 с.
11. Фролова, П.И. Совершенствование информационно-предметной среды по дисциплинам профессионального цикла в процессе подготовки педагогов профессионального обучения / П.И. Фролова // Архитектура, строительство, транспорт: мат. Межд. научно-практич. конф. и (к 85-летию ФГБОУ ВПО «СибАДИ»). – Омск: СибАДИ, 2015. – С. 1754-1760.
12. Фролова, П. И. Совершенствование методического сопровождения дисциплин профессионального цикла в процессе подготовки педагогов профессионального обучения / П.И. Фролова // Архитектура, строительство, транспорт: мат. Межд. научно-практич. конф. (к 85-летию ФГБОУ ВПО «СибАДИ»). – Омск: СибАДИ, 2015. – С. 1760-1767.
13. Фролова, П. И. Творческая деятельность студентов при освоении профессиональных умений: гуманитарный аспект / П. И. Фролова // Сборник научных трудов Sworld. Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2007. - 2007. - Т. 14. - № 3. - С. 24-26.
14. Фролова, П. И. Педагогическая практика: организация, прохождение, отчётность: учебно-методическое пособие для студентов 3 курса / П. И. Фролова, А. В. Горина. - Омск: СибАДИ, 2015. - 74 с.
15. Фролова, П. И. Педагогическая практика: учебно-методическое пособие / П. И. Фролова, А. В. Горина. - Омск: СибАДИ, 2016. - 144 с.
16. Фролова, П. И. Порядок выполнения и защиты курсовой работы по дисциплине «Общая и профессиональная педагогика»: учебно-методическое пособие / П. И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2016. – 112 с.

17. Фролова, П. И. Психология и педагогика: учебное пособие / П. И. Фролова, А. В. Горина, М. Г. Дубынина. – Омск: СибАДИ, 2015. – 429 с.
18. Фролова, П. И. Психолого-педагогические знания как основа профессионального развития современного специалиста / П.И. Фролова // Ориентированные фундаментальные и прикладные исследования – основа модернизации и инновационного развития архитектурно-строительного и дорожно-транспортного комплексов России: мат. конф. – Омск: СибАДИ, 2012. – С. 262-264.
19. Фролова, П.И. Психолого-педагогическое развитие личности человека в современных условиях: учебное пособие / П. И. Фролова, А. В. Горина, М.Г. Дубынина. – Омск: СибАДИ, 2014. – 403 с.
20. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография / П.И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2012. – 196 с.
21. Фролова, П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов / П. И. Фролова // Вестник СибАДИ. - 2014. - № 1 (35). - С. 182-186.
22. Фролова, П. И. Управление развитием персонала на основе профессиональных стандартов / П.И. Фролова // Ученые записки ИУО РАО. - 2016. - № 59. - С. 165-168.
23. Шипилина, Л.А. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / Л. А. Шипилина. – М.: Флинта, 2011. – 204 с.
24. Черкевич, Е. А. Изменения в профессиональной деятельности педагога в современной социокультурной ситуации / Е. А. Черкевич // Современные тенденции развития науки и технологий. - 2015. - № 6-10. - С. 135-139.
25. Якубенко, О. В. Профилактика психодезадаптационных расстройств учащихся / О.В. Якубенко // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития материалы международного форума. - Омск: ОмГПУ. - 2015. - С. 108-113.
26. Якубенко, О. В. Сотрудничество семьи и образовательного учреждения в профилактике суицидального поведения обучающихся / О. В. Якубенко // Начальная школа плюс до и после. - 2013. - № 4. - С. 27-30.

УДК 378

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**
Nikitenko L.I.

**Россия, Государственный университет морского и речного флота
имени адмирала С.О. Макарова**

**INDEPENDENT WORK OF STUDENTS COMPETITIVENESS IN THE FUTURE
SPECIALIST**
Nikitenko L.I.

Russian Federation, State University of Maritime and River Fleet of Admiral S.O. Makarov

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, выпускник, конкурентоспособность выпускника.

Key words: independent work of students, alumni, graduate competitiveness.

Обширные метаморфозы, происходящие практически во всех областях нашего общества, являются зеркальным отражением требований уровня, содержания и качества подготовки современных специалистов. Последние, в свою очередь, должны быть способны к реализации инновационной деятельности в условиях рыночной экономики, а также обладать умением оперативно реагировать на трансформации в профессиональной среде. Поэтому данный вопрос на сегодняшний день является актуальным, так как в процессе реформирования отечественной высшей школы и подходов к реализации образовательных программ, проблемы и перспективы построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов могут быть решены, в частности, через совершенствование самостоятельной работы студента.

На основе вышеизложенного перед образовательными организациями возникает потребность в поиске новых инновационных форм и методов обучения, концентрирующихся на усилении

индивидуализации высшего образования с учетом личностных способностей и профессиональных запросов будущих специалистов. Такую свободу и возможности дает современная система высшего образования, которая позволяет реализовывать индивидуальные образовательные маршруты в рамках профессиональной подготовки студентов [2; 5].

Целью нашего научного исследования выступает изучение и разработка некоторых подходов к реализации индивидуальных образовательных маршрутов. В рамках данной научной статьи не представляется возможным рассмотреть все направления исследования, поэтому остановимся на самостоятельной работе студента как одного из основных векторов развития и реализации индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста для достижения последним максимальных качественных профессиональных показателей в рамках выбранной профессии.

В современной системе образования самостоятельная работа студентов выступает как один из наиболее значимых элементов отечественного профессионального образования. В структуре индивидуального образовательного маршрута СРС является составляющей частью на пути достижения поставленной образовательной цели [4; 6].

Организация самостоятельной работы студентов является весьма сложным и трудоемким процессом, конечно, если не заниматься данным видом учебной работы формально. Качество и результативность учебной деятельности обусловлены уровнем подготовленности студентов к самостоятельной работе, их готовностью к учебной и научно-исследовательской деятельности, желанием работать самостоятельно. Этот фактор в рамках индивидуальной образовательной траектории можно считать одним из самых значимых, т.к. перечисленные качества и характеристики обуславливают способность к получению не только академических знаний в стенах образовательной организации, но и возможность эффективного непрерывного личностного образования.

Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) представляет собой сложное обобщенное определение, которое обладает более масштабным значением и предполагает несколько векторов реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие ИОМ); деятельностный (специальные педагогические технологии, в т.ч. инновационные); процессуальный (организационный аспект).

Период обучения в ВУЗе ознаменован формированием основ профессионализма, поэтому овладение студентами методами и методиками самостоятельной работы является одним из важнейших составляющих развития студента как личности и как будущего профессионала. Этим и обусловлена актуальность данной проблемы исследования. В этой связи важным аспектом является осознание студентами, что самостоятельная работа в процессе обучения способствует формированию самосовершенствования и активирует желание научно-познавательной деятельности, что позволяет эффективно и качественно двигаться в рамках индивидуального образовательного маршрута, и, соответственно, развивает и формирует студента как личность. Также самостоятельная работа студентов содействует углублению и расширению знаний, развитию творческих способностей, применению теоретических знаний и навыков на практике [1; 3].

При реализации студентами самостоятельной работы необходимо решение следующих задач [6-7]:

- систематизация и закрепление полученных теоретических и практических умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- развитие познавательных способностей и активности: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- развитие исследовательских умений;
- использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к зачетам и экзаменам.

Самостоятельная работа студентов как вектор реализации индивидуальной образовательной траектории представляет собой условие повышения самоорганизованности и саморазвития и имеет различные формы. Однако оптимальными формами самостоятельной работы являются внеаудиторная, аудиторная и информационно-коммуникативная.

Психологическими условиями успеха самостоятельной работы студентов является, прежде всего, формирование интереса к выбранной профессии и методики изучении ее особенностей и специфики, а именно: взаимоотношения между студентами и преподавателем в процессе обучения; уровень сложности заданий для самостоятельной работы, а также вовлеченность студентов в формируе-

мую деятельность будущей специальности. Данный показатель является эффективной движущей силой по индивидуальной траектории получения высшего образования [1; 4].

Таким образом, самостоятельная работа студентов, представляющая собой вектор реализации индивидуального образовательного маршрута в современном образовательном процессе является не только неотъемлемой частью учебного процесса, но и направлена на развитие, самоорганизацию, само-реализацию и самосовершенствование студента, как в профессиональном, так и в личностном росте. Так, к концу обучения у студентов, как у готовых специалистов, складывается свой уникальный набор компетенций, которые расширяют его профессиональные возможности, складывается, так называемое, профессиональное портфолио в качестве инновационного запаса профессиональных технологий, обеспечивающих готовность выпускника к творческому, креативному и самостоятельному выполнению профессиональной деятельности. При этом индивидуальный образовательный маршрут обеспечивает выпускнику возможность реализовать свои личные потребности, освоить необходимые для профессии компетенции, обеспечивающие ему конкурентоспособность на рынке труда.

Литература

1. Головин С.С. Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития[Текст] // Территория науки. 2015. № 6. С. 26-31.
2. Дьяченко С.А. Модель развития самообразования студента в процессе обучения математическим дисциплинам[Текст] // Территория науки. 2015. № 5. С. 20-25
3. Кобзева Н. И. Активизация самостоятельной деятельности как условие становления естественно-научного «Образа Мира» студентов университета [Текст] // Молодой ученый. 2012. №4. С. 418-420.
4. Маклаева Э.В., Фёдорова С.В. Организация продуктивной деятельности студентов средствами математики [Текст] // Синергия. 2016. № 2. С. 27-32.
5. Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Самостоятельная работа студента в системе личностно-профессионального развития будущего специалиста [Текст] // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2015. С. 331-335.
6. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Организация самостоятельной работы студентов как фактор становления профессиональной компетентности будущего выпускника[Текст] // Международное образование и профессиональная самореализация Сборник научных статей международной конференции. Отв. ред. Е.В. Федосенко, Л.Ф. Уварова. 2015. С. 190-193.
7. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Самостоятельная работа студента как залог личностно-профессионального развития будущего выпускника [Текст] // Самореализация личности: воспитание и самовоспитание студентов сборник научных трудов по материалам XII международной молодежной научно-практической конференции. 2015. С. 92-95.

УДК 378

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Изотова Е.Г.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д. Ушинского

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS THE FACTOR OF INCREASE OF EFFICIENCY OF TRAINING IN HIGH SCHOOL

Izotova E.G.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky

Ключевые слова: успеваемость, учебная деятельность, самостоятельная работа, эффективность учебной деятельности, компоненты учебной деятельности

Key words: academic performance, learning activities, self-study, the effectiveness of training activities, training activities components

Проблема академической успеваемости субъектов учебной деятельности является наиболее актуальной в свете изучения ее эффективности. В процессе реализации новых образовательных стандартов остро встает вопрос об организации самостоятельной работы студентов (СРС). Как известно, в зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами, она подразделяется на следующие виды: самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ); самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов; внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера, однако в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом.

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний. В связи с этим планирование, организация и реализация самостоятельной работы студента является важнейшей задачей обучения студента.

Для того, чтобы повысить эффективность учебной деятельности студентов в целом и качество выполнения самостоятельной работы в частности, необходимо рассмотреть вопрос о том, что же влияет на эффективность учебной деятельности студентов.

Проведенное исследование позволило определить влияние элементов психологической структуры учебной деятельности на академическую успеваемость. Множественный регрессионный анализ психологической структуры учебной деятельности студентов позволил сделать вывод о том, какие компоненты и элементы оказывают влияние на академическую успеваемость: АУ=-0,802 + мотивация(0,823) + самостоятельность(0,096) + планирование (0,038). Регрессионная модель объясняет 47,2% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F=65,772, p = 0,000$).

Таким образом, определяющее влияние на академическую успеваемость студентов оказывает мотивация, но так же зафиксирована большая роль самостоятельности в успешности выполнения учебной деятельности (следствие изменения системы образования – большая самостоятельность при обучении в вузе). Следовательно, чем большую самостоятельность проявляет студент в учебной деятельности, тем более успешной она оказывается, что подтверждается данными в теоретических источниках. Планирование, как элемент операционального компонента, оказывает большое влияние на успеваемость студентов вследствие того, что система школьного образования не предполагает самостоятельного планирования деятельности учащимся, а при высшем образовании появляется такая возможность, и, как следствие, происходит развитие данного элемента и его влияния на академическую успеваемость студентов.

Обобщая вышесказанное можно заключить, что чем более грамотно будет организована самостоятельная работа студента, чем большую самостоятельность он будет проявлять при ее выполнении, тем более эффективной будет его учебная деятельность. Данные выводы позволяют говорить о правильном векторе развития современного образования – повышении доли самостоятельной работы в учебном процессе в вузе.

При этом, как указывают многие авторы, особое значение имеет такая организация самостоятельной работы, которая, придавая личностный смысл получаемому образованию, учитывая уровень подготовленности к самостоятельной работе, стимулировала бы творческие силы и способности обучающихся, актуализировала внутренние познавательные мотивы учения, способствовала бы развитию навыков самообразования, способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

В заключении следует отметить, что проблема оптимизации и повышения эффективности учебной деятельности студентов сложная и многоплановая, требующая специальной разработки путей ее решения и апробации их на практическом уровне, при этом необходимо учитывать особенности и ресурсы отдельных вузов, факультетов, кафедр и преподавателей.

Литература

1. Изотова, Е.Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности студентов 1-5 курсов [Текст] / Е.Г. Изотова // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: материалы междунар. Науч.-практ.конф., 22-23 апреля 2009 г., Минск / [редкол.: М.А. Гусаковский и др.]; под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. - Минск: Изд. Центр БГУ, 2009. - С. 62 — 66.

2. Изотова, Е.Г. Проблемы индивидуального подхода в обучении как средство повышения эффективности образовательного процесса [Текст] / Е.Г. Изотова // Актуальные проблемы

теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ.конф., Ярославль, 19-21 мая 2011 г.: в 3 ч. / отв.ред. А.В. Карпов, ЯрГУ им. П.Г. Демидова; Российский фонд фундаментальных исследований — Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. - Ч.II. - С. 416-422.

3. Изотова, Е.Г. Пути оптимизации и повышения эффективности учебной деятельности студентов [Текст] / Е.Г. Изотова // Дружининские чтения: сб.материалов X Всерос.науч.-практ.конф., г. Сочи, 9-11 июня 2011 г.: [в 2 т.] / под ред.: И.Б. Шуванова [и др.]. - Сочи: РИЦ ФГБОУ ВПО СГУ, 2011. - Т.2. - С. 117-119.

4. Изотова, Е.Г. Управление руководством выпускными квалификационными работами: мотивационный аспект [Текст] / Е.Г. Изотова // Актуальные проблемы современного высшего профессионального образования: Материалы XI Областной науч.-практ.конф. г. Ярославль: ЯрГУ, 2011. - С.43-45.

Проблемы сетевого взаимодействия образовательных организаций в процессе профессиональной подготовки педагогов

УДК 377

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Захарова Л.М.

**Российская Федерация, Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический
университет Имени И.Н. Ульянова**

THE ROLE OF NETWORKING UNIVERSITY AND PRE-SCHOOL ORGANIZATIONS IN ACHIEVING THE GOALS OF PRACTISE-BASED LEARNING

Zakharova L.M.

**Russian Federation, Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University named after
I. N. Ulyanov**

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, практико-ориентированная подготовка, будущие воспитатели, вуз, дошкольная организация.

Key words: networking, practice-oriented training, future teachers, high school, pre-school organization.

Педагогическое образование в России в настоящее время находится в стадии развития, поиска новых форм организации профессиональной подготовки в соответствии с новыми социокультурными условиями, мировыми тенденциями. В условиях стандартизации образования, вариативности программ, форм и технологий дошкольного образования необходим педагог, воспитатель «нового социокультурного типа», который не только обладает научным мышлением, владеет индивидуальным стилем педагогической деятельности, способный к рефлексии, но и определяющий направления для самообразования, способный к творческому решению профессиональных задач, к диалогу.

Современные направления развития профессионального образования связаны с внедрением компетентностного подхода, с приближением процесса подготовки будущих воспитателей к реальной педагогической деятельности. Профессиональное развитие будущих воспитателей осуществляется в условиях актуализации идей практико-ориентированного подхода, ориентированного на формирование профессиональных компетенций в условиях деятельностного характера обучения с использованием активных методов познания специфики воспитательного процесса в дошкольной организации.

В условиях деятельностного подхода человек выступает как творческое начало; в деятельности происходит развитие субъектности. Данный подход связан и с увеличением количества учебного времени на формирование умений, навыков в ходе практических занятий, разных видов практик. Практико-ориентированный подход представляет собой новое методологическое направление реализации компетентностного подхода в целеполагании и определении содержания педагогического образования (Ю.Б. Новикова). Сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении образовательного процесса на основе единства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Практико-ориентированное обучение предполагает изменение «идеологии» конструирования учебного плана, такой отбор теоретических знаний, которые помогают осмыслить практическую вос требованность формируемых умений и навыков; иную систему организации практик. Практико-ориентированное обучение *предполагает*:

- усиление прикладного, практического характера содержания образования;
- создание особой развивающей практико-ориентированной образовательной среды;
- формулирование цели практик в соответствии с подготовкой к реализации основным видам деятельности, предусмотренных учебным планом;
- включение студентов в решение ситуации, диктуемых реальной практикой;
- стимулирование процесса теоретического познания;
- субъектный характер взаимодействия преподавателя и студента.

Формирование компетенций будущего воспитателя невозможно без использования потенциала всех образовательных организаций, участвующих в процессе профессионального развития будущих педагогов дошкольного образования при организации сетевого взаимодействия вуз - дошкольная организация. Углубленная практико-ориентированная подготовка в условиях сетевого взаимодействия предполагает тесное сотрудничество преподавателей вуза и педагогов дошкольных организаций, в ходе которого у студентов развиваются основные показатели профессиональной позиции, вырабатываются навыки и умения, необходимые для реализации трудовых действий.

Целью организации сетевого взаимодействия вуза и детского сада является совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей, усиление его практической направленности на основе привлечения к преподаванию высококвалифицированных специалистов-практиков в сфере дошкольного образования.

Взаимодействие вуза и дошкольной организации осуществляется на организационном уровне, определяющем характер и степень включенности педагогов детского сада в учебный процесс, задействование материально-технической базы. На данном уровне взаимодействия возможно введение педагогов дошкольной организации в штатное расписание кафедры на условиях внешнего совместительства, что соответствует требованиям стандарта высшего образования к условиям реализации программы.

Содержательный уровень взаимодействия в процессе подготовки будущих воспитателей предполагает обсуждение общей стратегии подготовки студентов в условиях практико-ориентированного обучения, делегирование части дисциплин (по выбору, вариативных) на базу детского сада. Безусловно, особое внимание обращается уровню готовности самих педагогов дошкольной организации к проведению занятий со студентами. Опыт такого сотрудничества показывает, что данным требованиям соответствуют руководители, педагоги с ученой степенью, имеющие высшее образование и при этом обучающиеся в магистратуре по профилю дошкольное образование.

Научно-методический уровень взаимодействия преподавателей вуза и педагогов дошкольной организации определяется научным потенциалом педагогических коллективов, их готовностью к взаимодействию, открытостью к нововведению. Образовательная среда дошкольной организации в условиях сетевого взаимодействия обогащается и дополняется научно-методической составляющей результата и процесса педагогической деятельности преподавателей высших учебных заведений. При этом преподаватели вуза участвуют в процессе повышения квалификации воспитателей, в обсуждении вопросов педагогического совета, совместно разрабатывают программу инновационной деятельности детского сада, осуществляют консультации.

Сетевое взаимодействие организаций высшего и дошкольного образования способствует обогащению и взаимопроникновению образовательных сред и созданию единой образовательной среды профессионального развития будущих воспитателей. Такая интеграция образовательных сред способствует «погружению» студента в реальный образовательный процесс, развитию у них самостоятельности и ответственности, выработке собственного стиля педагогической деятельности под руководством преподавателей и педагогов детского сада.

Практико-ориентированная подготовка в условиях сетевого взаимодействия вуза и детского сада обеспечивает формирование профессиональных компетенций, продвижение студентов в освоении трудовых функций, в осмыслиении целесообразности применяемых действий. Этот процесс осуществляется поэтапно: от моделирования под руководством преподавателя педагогического процесса в дошкольной организации напрактических занятий в вузе, к формированию навыков профессиональных действий под руководством педагогов детского сада, затем - к самостоятельному выполнению действий в соответствии с конкретной ситуацией и особенностей развития ребенка в рамках усвоенных технологий и - к научной обоснованности целесообразности системы профессиональных действий [2].

Практическая подготовка будущих воспитателей обеспечивает синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в единую профессиональную деятельность. Она способствует включению студента в реальную педагогическую деятельность, в систему «сложных социальных взаимодействий в конкретной образовательной организации»; позволяет собрать необходимый эмпирический материал, который может стать основанием для научной рефлексии своего педагогического опыта и содержанием психолого-педагогического исследования [1].

Хорошим примером такого взаимодействия является организация профессиональной подготовки на базе научно-образовательного центра, созданного при УлГПУ имени И.Н. Ульянова. Наблюдение студентов за образовательным процессом в реальных условиях, анализ деятельности воспитателей, осмысление причин возникающих трудностей, формулирование собственной позиции - активизируют процесс профессионального становления будущих педагогов, их личностной включенности в решение педагогических задач [3]. На базе центра осуществляются первые профессиональные пробы, когда студенты, начиная с первого курса, включаются в процесс образования детей дошкольного возраста под руководством педагогов и преподавателей.

Научно образовательный центр предоставляет возможность для дифференцированной подготовки студентов на разных уровнях профессионального образования (бакалавриат, магистратура) и дает возможность более активного включения студентов в инновационную деятельность.

Таким образом, только взаимодействие и сотрудничество учреждений дошкольного и высшего образования позволяет комплексно подойти к решению задач профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Литература.

1. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Текст] / А.А. Марголис // Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru», 2014. – №2.
2. Захарова, Л.М. Профессионально-ориентированная направленность подготовки будущих воспитателей дошкольных организаций [Текст] / Л.М. Захарова, М.М. Силакова // Научное мнение, 2015. – №1 – С. 26-32.
3. Черкашина, В. В. Организация практико-ориентированного обучения студентов на базе научно-образовательного центра «У-Знайки» [Текст]: В сб. Инновационные подходы к организации дошкольного образования: материалы научно-практического семинара / В. В. Черкашина. – Ульяновск: УлГПУ, 2016. – С. 19-22.

УДК 377

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Nasekina N.N.

**Российская Федерация, Архангельск, Государственное бюджетное профессиональное
образовательное учреждение Архангельской области «Архангельский аграрный техникум»**

MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF NETWORKING

Nasekina N.N.

Arkhangelsk, Russian Federation State budget professional educational institution of the Arkhangelsk region «Arkhangelsky agrarian College»

Ключевые слова: педагогический мониторинг, сетевое взаимодействие образовательных учреждений, субъект педагогического мониторинга, объект педагогического мониторинга, система оценки результатов обучения.

Keywords: pedagogical monitoring, networking educational institutions, subject of pedagogical monitoring, object system monitoring of pedagogical assessment of the learning outcomes.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений - это совместная деятельность образовательных учреждений, обеспечивающих возможность обучающимся осваивать предметные и ориентационные курсы с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений. Создание сети образовательных институтов, реализующих программы образования направлено на достижение цели: обеспечить доступ к качественному образованию максимальному количеству детей, учитывая их образовательные потребности, способности, состояние здоровья и материальную обеспеченность семей.

Задачами организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений являются:

- обеспечить высокое качество образования;
- обеспечить многообразие организационных форм образования, отражающих образовательные потребности граждан региона;
- объединить и оптимально распределить материальные и кадровые ресурсы.

Решение проблемы качества образования в условиях сетевого взаимодействия зависит от того, насколько своевременно и адекватно будут реагировать образовательные учреждения на изменения внешней среды, на потребности общества, социальный заказ, насколько эффективные и педагогически оправданные методы и технологии будут избраны, насколько объективной, независимой и систематической будет экспертиза деятельности образовательного учреждения [1].

Создание системы оценки качества образования в условиях сетевого взаимодействия в России происходит в период введения новых образовательных стандартов и появления необходимости оценивать их достижение в масштабах всей страны. В связи с этим ставится задача создать систему получения объективной информации о результатах обучения в соответствии с образовательными стандартами.

Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений о школах к педагогическому мониторингу, под которым понимается целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Традиционная система оценки знаний учащихся в силу определенных причин сегодня не может обеспечить удовлетворение данных потребностей общества. Понятие «мониторинг» связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждается в объективных сведениях о состоянии тех или иных объектов и структур [2].

Основы построения системы мониторинга результатов обучения

В определении подходов к построению системы мониторинга результатов обучения особую роль играют следующие ключевые вопросы:

С какой целью будет использоваться создаваемая система? Что будет оцениваться?

Насколько объективными должны быть результаты?

Какие выводы должны быть сделаны на основе этих результатов?

Какие проблемы могут возникнуть в процессе разработки инструментария и проведения оценки?

Критерии анализа системы оценки результатов обучения

До введения системы оценки необходимо четко определить, что должны знать и уметь учащиеся, и на каком уровне.

Требования к уровню подготовки учащихся, инструментарий и процедуры оценки, а также способы использования результатов, должны быть одинаковыми для всех учащихся.

Учителя должны быть вовлечены в процесс разработки и реализации системы оценки.

Процедура оценки и результаты должны быть понятны всем (учащимся, учителям, родителям, управленцам и другим пользователям)

Используемая система оценки должна постоянно усовершенствоваться.

Система оценки результатов обучения

В большинстве случаев перед системой оценки результатов обучения ставится основная цель - получение объективной информации о функционировании системы.

Системы оценки складываются из нескольких параметров:

- оценка индивидуальных образовательных достижений учащегося;

- оценка уровня образовательных достижений класса, школы (с целью усовершенствования процесса обучения);
- мониторинг образовательных достижений района с целью оценки качества обучения и определения дальнейших направлений развития).

Субъекты и объекты педагогического мониторинга

Субъектами мониторинга выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и учителя, и ученики, и родители, и общественность) должны получать информацию.

Объектами мониторинга являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению.

Существующие системы мониторинга можно сгруппировать по следующим основаниям:

I группа - мониторинг уровня ЗУН обучающихся.

II группа - мониторинг, связанный с непосредственным накоплением и обработкой информации.

III группа - системы мониторинга на уровне образовательных учреждений [3, с.169].

Последние тенденции в оценке результатов обучения учащихся

1. Переход к когнитивной точке зрения на обучение и оценку:

- от оценки исключительно результатов обучения к рассмотрению самого процесса обучения;
- от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа;
- внимание к самоконтролю, общеучебным умениям и умениям, связанным с волевыми проявлениями личности (мотивации и другим сферам, влияющим на процесс обучения и образовательные достижения).

2. Изменение формы оценки:

- основное внимание к комплексным умениям;
- оценка динамики индивидуальных достижений учащихся.

3. Изменение характера оценки, проводимой учителями, самооценки учащихся, оценки, проводимой родителями: от единовременной оценки с помощью одного измерителя (чаще всего теста) - к портфолио.

Исходя из выше сказанного можно сделать вывод, что для организации системы мониторинга в образовательных учреждениях необходимо использовать перспективные подходы к организации системы оценивания:

- сочетание внешнего и внутреннего контроля образовательных достижений;
- одновременная оценка подготовки учащихся на обязательном (минимальном) и повышенном уровнях;
- использование технологии разработки тестов в рамках современной теории тестов;
- создание механизмов обеспечения качества разработки тестов;
- организация общественно-профессиональной экспертизы на важнейших этапах разработки тестов, используемых для аттестации учащихся и мониторинга качества образования.

Решение этой проблемы - в применении современных информационных технологий для диагностики результатов образовательного процесса [3, с.184].

Литература

1. Лопуга, В. Ф. «Формы и методы сетевого взаимодействия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2014/594-1399368612.pdf> (дата обращения: 06.07.2016).
2. Филюк, Е. В. «Организация и аprobация системы мониторинга качества образования в образовательном учреждении» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru> (дата обращения: 06.07.2016).
3. Шведов, Н. В. «Педагогические основы построения системы регионального мониторинга» [Текст] / Н. В. Шведова. – Ярославль: 2004. – 292 с.

**РОЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Усанина Н.С.

Российская Федерация, Ярославль, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №109»

THE ROLE OF NETWORKING IN PRE-SCHOOL ORGANIZATIONS IMPROVE THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS INCLUSIVE EDUCATION

Usanina N.S.

**Russian Federation, Yaroslavl, Municipal preschool educational institution
"Kindergarten №109"**

Ключевые слова: дошкольное образование, инклюзивное образование, стажировка, профессиональная компетентность педагога.

Key words: early childhood education, inclusive education, training, professional competence of the teacher.

Инновации в сфере образования, в том числе и дошкольного, предъявляют высокие требования к профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений. Традиционные формы методической поддержки педагогических работников детского сада, такие как семинары, семинары – практикумы, мастер – классы ориентированы, как правило, на наиболее профессиональных педагогов и активизируют именно их методическую, педагогическую деятельность. А большинство воспитателей принимают лишь пассивное участие на данных мероприятиях и являются созерцателями.

При этом значимую роль в реализации закона «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2 пункт 27), где прописано понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и законодательно закреплено введение инклюзивной практики в образовании, требует теоретической и практической подготовки и переподготовки управленческих и педагогических кадров всех уровней образования, в том числе и дошкольного. Именно состояние кадрового потенциала является важным фактором, влияющим на распространение современных технологий инклюзивного образования и методов воспитания, обучения и развития детей, в том числе – с ограниченными возможностями здоровья.

Чтобы достичь результатов введении инклюзивной практики в образовании Ярославской области, важно развивать сетевое взаимодействие образовательных организаций, которое позволит обеспечить более широкий охват педагогических кадров, в том числе и дошкольных учреждений активной методической работой; стимулировать самообразование и самореализацию педагогов; активизировать обмен опытом работы, мнениями, знаниями разных по уровню образования, квалификации педагогов; формировать конкурентоспособность педагогов; стимулировать потребность в освоении и применении информационно – коммуникационных технологий; развивать творческое взаимодействие и сотрудничество педагогов дошкольных учреждений региона. Решение этих задач в совокупности позволит решить основную задачу – повышение качества инклюзивного образования.

Традиционно под сетевой организацией понимается взаимодействие на принципах социального партнёрства, выстраивание прочных связей между профессиональными командами, работающими над общими проблемами, когда порядок задаётся не процедурами, а общими действиями, их логикой, где основной принцип – сетевое взаимодействие. Дошкольной образовательной организацией, имеющие инклюзивные группы, чтобы успешно решать проблемы в воспитании, образовании, социализации детей с ОВЗ из «закрытой», достаточно автономной системы, необходимо перейти на новый уровень взаимодействия с социумом, стать «открытой системой». Большую роль в этом играет сетевое взаимодействие дошкольных учреждений с системой дополнительного профессионального образования Ярославской области. И здесь нам бы хотелось отметить важную роль Института развития образования в целом, и кафедры инклюзивного образования в частности, в повышении профессиональной компетентности педагогов ДОУ в области инклюзивного образования.

В процессе реализации взаимодействия ДОУ с Институтом развития образования проводится работа по двум основным направлениям: информационное и методическое.

Информационное направление заключается в размещении на сайте ДОУ и ИРО информации о возможностях дополнительного профессионального образования в рамках инклюзивного образования. Помимо этого, создается сетевой ресурс нескольких образовательных учреждений, где происходит обмен мнениями и опытом работы разных учреждений в рамках инклюзивного образования.

Работа по методическому направлению строится на формировании общих подходов в организации учебно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ как в ДОУ, так и в других образовательных организациях. Большое значение отводится организации стажировочных площадок, примером является региональная стажировочная площадка «Организация инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО», разработанная автором статьи и предназначенная для обучения руководителей дошкольных образовательных организаций разных видов, а также заместителей руководителей, методистов, старших воспитателей.

Развёртывание стажировочной площадки позволяет нам распространять опыт в сфере реализации инклюзивной практики в дошкольном образовании, гибко и адресно повысить профессиональный уровень управленческого и педагогического состава и, тем самым, обеспечить всех детей раннего и дошкольного возраста доступными и качественными образовательными услугами, что является одной из самых актуальных задач, стоящих на сегодняшний день перед Российским образованием.

Стажировки наряду с курсовой подготовкой и тематическими семинарами входят в систему повышения квалификации работников образовательного учреждения. Они не только позволяют корректировать деятельность педагогов непосредственно в рамках учебно-воспитательного процесса и создают условия для принятия ими норм корпоративной культуры, но и мотивируют их к дальнейшему повышению квалификации, освоению новых форм и методов работы с учетом современных требований к качеству дошкольного образования, способствуют их самореализации, формированию навыков экспериментальной и научно-методической деятельности, решению профессиональных и личных проблем.

Рассмотрим более подробно основные компоненты программы стажировочной площадки «Организация инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО».

Цель: создание условий для формирования и развития у административной команды ДОО профессиональных компетенций в области организации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО.

Задачи, которые решаются в рамках реализации программы: познакомить с нормативно-правовой и практической организацией образовательного процесса в учреждении, реализующем инклюзивную практику; приобрести навыки проектирования и адаптации образовательных программ (для групповой и индивидуальной работы с ребенком с особыми образовательными потребностями); овладеть навыками создания специальных образовательных условий для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); обеспечить научно-методическое сопровождение реализации программ дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО в рамках инклюзивного образования на стажировочных площадках.

Организационно-педагогические условия реализации программы ориентированы на удовлетворение познавательных интересов и профессионального запроса обучающихся в области организации инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, а также их профессиональный опыт в данной области, который является источником обучения для всех членов группы.

Программа носит модульный характер и состоит из трех модулей. Содержание каждого модуля предусматривает теоретическую и практическую часть. Модульная система позволяет стажерам самостоятельно определять длительность и объем обучения. Стажерам предлагается выбрать один или несколько модулей. В зависимости от этого составляется индивидуальный план стажировки.

Таким образом, итоговым продуктом освоения программы будет формирование и совершенствование профессиональных компетентностей руководящих команд образовательных организаций; создание собственных вариативных моделей инклюзивного образования, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения; интегрированный методический ресурс, включающий в себя все проекты участников стажировочной площадки, разработки программно-методических материалов участников стажировки.

Литература

1. Межсетевое взаимодействие ДОО в рамках инклюзивного образования: Сборник правовых и информационных материалов по организации инклюзивного образования в ДОО [Текст] / под ред. Н.С. Усаниной. – Ярославль: ЯГПУ, 2014.
2. Семаго, Н.Я. Модульная система обучения и повышения квалификации специалистов ОУ, реализующих инклюзивное образование [Текст] / Н.Я. Семаго // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы. Матер. межд. конф. 19-20.06.2008 г. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 59-60.
3. Управление организацией инклюзивного образования в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования: Сборник правовых и информационных материалов по организации инклюзивного образования в ДОО [Текст] / под ред. Н.С. Усаниной – Ярославль: ЯГПУ, 2014.
4. Щербо, А.И. Социальное партнерство в структуре инклюзивной образовательной вертикали [Текст] / А.И. Щербо // Преемственность в образовании preemstvennost.ru. - № 3(03). - 2013.

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СПОРТИВНЫХ ШКОЛ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Якубенко О.В., Галеева Т.В., Голенкова Г.В., Лоптева В.А.

Российская Федерация, Омск, Омский государственный педагогический университет;
Российская Федерация, Омск, Специализированная детско-юношеская спортивная
школа олимпийского резерва, отделение спортивной акробатики

FEATURES NETWORKING PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND SPORTS SCHOOLS IN THE ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Jakubenko O. V., Galeeva T. V., Golenkova G. V., Lopteva V. A.

Russia, Omsk, Omsk State Pedagogical University;

*Russia, Omsk, Specialized children and youth sports school of Olympic reserve, Department of
sports acrobatics*

Ключевые слова: профессиональная компетентность, методика физического воспитания дошкольников.

Key words: professional competence, technique of physical education of pre-school children.

В течение последнего года был утверждён новый актуализированный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое образование, направленность (профиль) Дошкольное образование [4]. В соответствии с ним произошла корректировка учебных планов по подготовке будущих специалистов в области дошкольного образования [8, 9, 10]. Согласно учебному плану подготовки бакалавров по данному профилю, для изучения дисциплины «Теории и технологии физического воспитания детей дошкольного возраста» отводится только 3 зачётные единицы, то есть 108 часов, из которых 16 ч – лекционные и 42 часа – практические занятия. Кроме того, некоторые теоретические знания и практические навыки бакалавры могут получить в рамках таких дисциплин, как «Возрастная анатомия, физиология, гигиена и основы здорового образа жизни», «Физическая культура», «Физиологические основы развития детей раннего и дошкольного возраста». Несомненно, что за данное время, бакалавры не имеют возможности достаточно глубоко погрузиться в проблему, сформировать достаточный уровень профессиональной компетентности и знакомятся с методикой физического воспитания дошкольников весьма обзорно [1, 5]. В плане недостаточно представлены дисциплины, связанные с особенностями работы с детьми с ослабленным здоровьем [11].

Одним из ресурсов, позволяющих решить данную проблему, является сетевое взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с детскими юношескими спортивными школами, в которые набор детей осуществляется с 5 лет [6,7]. Тренерский состав таких организаций имеет специализированную подготовку в области педагогики и психологии, в том числе работы с детьми

дошкольного и младшего школьного возраста. Кроме того, большой объём часов при подготовке бакалавров по направлению «Физическая культура», профиль «Спортивная подготовка в избранном виде спорта», отводится психологии и педагогике физической культуры, гигиеническим основам физкультурно-спортивной деятельности, теории и методике физической культуры, теории и методики избранного вида спорта и некоторым другим.

При зачислении дошкольников на бюджетные места, детям необходимо сдать нормативы по общей и специальной физической подготовке. Выполнение нормативов предполагает наклоны вперёд из положения стоя, бег, прыжки в длину, сгибание-разгибание рук в упоре лёжа и некоторые другие. Данные навыки дошкольники могут получить при организации физкультурных занятий в ДОУ, утренней гимнастики в детском саду, физкультминуток, подвижных игр и физических упражнений на прогулках, проведении спортивных игр, эстафет, досуговых мероприятий [2, 3].

Таким образом, мы считаем, что сетевое взаимодействие организации физического воспитания дошкольников в ДОУ и спортивных секциях, являются взаимодополняющими моментами организации физического воспитания детей дошкольного возраста.

Литература

1. Горина, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в социальной проектной деятельности [Текст] / А.В. Горина, П.И. Фролова // Вестник СибАДИ. – 2014. – № 5 (39). – С. 125-133.
2. Демиденко, С.О. Игровое сопровождение как условие успешного развития детей в ДОУ [Текст] / С.О. Демиденко // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Пермь, изд-во ФГБОУ ВПО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2015. – С. 383-385.
3. Демиденко, С.О. Принципы педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / С.О. Демиденко, О.В. Якубенко // Современная наука: проблемы и пути их решения Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Западно-Сибирский научный центр – Кемерово, изд-во Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева, 2015. – С. 86-89.
4. Жигадло, А. П. Психология и педагогика профессионального образования: учебное пособие [Текст] / А. П. Жигадло, М. Г. Дубынина, П. И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2016. – 171 с.
5. Моисеева, Н.А. Компетентностный подход в основе обучения студентов вуза здоровому образу жизни [Текст] / Н.А. Моисеева, О.В. Якубенко // Студент: наука, профессия, жизнь: материалы III всероссийской студенческой научной конференции с международным участием. – Омск, изд-во Омского государственного университета путей сообщения, 2016. – С. 55-58.
6. Мурзина, Н.П. Психология и педагогика начального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Педагогическое образование" [Текст] / Н.П. Мурзина, Е.В. Чердынцева, М.В. Мякишева и др. – Омск, изд-во ОмГПУ, 2015. – 484 с.
7. Пилипенко, В.Б. Информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии в работе учителя [Текст] / В.П. Пилипенко, О.В. Якубенко // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Все-рос. студ. научной конф. с межд. участием. – Омск: ОмГУПС, 2016. – С. 59-63.
8. Фролова, П.И. Психология и педагогика: учебное пособие [Текст] / П.И. Фролова, А.В. Горина, М.Г. Дубынина. – Омск: СибАДИ, 2015. – 429 с.
9. Фролова, П.И. Психолого-педагогические знания как основа профессионального развития современного специалиста / П.И. Фролова // Ориентированные фундаментальные и прикладные исследования – основа модернизации и инновационного развития архитектурно-строительного и дорожно-транспортного комплексов России: материалы международной конф. – Омск: СибАДИ, 2012. – С. 262–264.
10. Фролова, П.И. Управление развитием персонала на основе профессиональных стандартов / П.И. Фролова // Ученые записки ИУО РАО, 2016. – № 59. – С. 165-168.
11. Якубенко, О.В. Развитие у младших дошкольников со сниженным зрением ориентировки в схеме тела как фактор успешной социализации [Текст] / О.В. Якубенко // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста. Сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общ. Ред. Т.И. Никифоровой, Т.И. Гризие, Л.А. Григорович. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 762 – 764.

Электронная поддержка подготовки педагогов дошкольного профиля в условиях непрерывного профессионального образования

УДК 37.032

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ
В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Бактыбаев Ж.Ш.

**Республика Казахстан, г.Талдыкорган, Жетысуский государственный университет
им.И.Жансугурова**

**USE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS IN THE LEARNING
AND EDUCATIONAL PROCESS**

Baktybayev Zh.Sh.

**The Republic of Kazakhstan, Taldykorgan, Zhetsu State University named after
I.Zhansugurov**

Ключевые слова: электронный учебник, учебно-образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии, электронные учебные издания, электронная куультурологическая программа.

Key words: electronic textbook, teaching and educational process, information and communication technologies, e-learning publications, electronic cultural program.

В области информатизации образовательного процесса сейчас все большее развитие получают так называемые электронные библиотеки. Они содержат достаточно представительные базы данных образовательной информации, учебных компьютерных программ, а также электронные учебники. Последние представляют собой новые виды учебных пособий, специально подготовленные для целей образования и самообразования на основе последних достижений мультимедийной техники и педагогической науки.

Электронные учебники уже доказали свою высокую эффективность при самостоятельном изучении иностранных языков, получении некоторых профессиональных знаний, например, правил вождения транспортных средств, и в ряде других случаев образовательной практики.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании определяется рядом факторов. Во-первых, внедрение ИКТ в образование существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому. Во-вторых, современные ИКТ, повышая качество обучения и образования, позволяют человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям. Это дает каждому человеку возможность получать необходимые знания, как сегодня, так и в будущем постиндустриальном обществе. В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образование является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям информационного общества и процессу реформирования традиционной системы образования в свете требований современности.

Помимо функциональной грамотности, современное образование при помощи информационно-коммуникационных технологий призвано обеспечить и социальную адаптацию учащегося, содействовать его общественному и гражданскому самоопределению. Эти функции предопределяют направленность целей на формирование социально грамотной и социально мобильной личности, осознающей свои гражданские права и обязанности, ясно представляющей свои потенциальные возможности, ресурсы и способы реализации выбранного жизненного пути. Поэтому наряду с формированием информационной культуры учащихся в процессе обучения сегодня все более актуальной является активизация воспитательной. Таким образом, необходимы новые методики воспитательной работы, призванные разрешить противоречие между преобладанием обучающего аспекта образования при помощи ИКТ и необходимостью формирования нравственно-волевых качеств личности, взглядов, убеждений, нравственных представлений, привычек, правил и норм поведения в условиях информатизации общества.

В результате этого новые информационные технологии уже сегодня оказывают непосредственное влияние на менталитет современного человека, давая ему, с одной стороны, неограниченные возможности доступа к интересующей его информации и полную свободу выбора, а с другой стороны, влияя на этот выбор в силу определенных изменений в восприятии получаемой информации.

Одним из важных преимуществ информатизации образования является обучение с помощью модульной программы, которое целенаправленно и последовательно формирует у учащихся способы самообразования, а также высокую степень познавательной самостоятельности. Модульный подход к структурированию учебного содержания в электронных учебных изданиях позволяет использовать сочетание информационных и развивающих технологий обучения, что выражается в интеграции различных методов обучения и форм организации познавательной деятельности школьников. Содержание обучения представляется в модулях. Согласно теории модульного обучения содержание модулей познавательного типа формируется по параграфу логической структуры предмета или курса. Модульные программы, отдельно составляющие ее модули, имеют практическую направленность, т.е. обучающиеся получают знания, умения и навыки, необходимые для выполнения конкретной функции.

Познавательная самостоятельность формируется в процессе самостоятельного изучения учебного материала с помощью методического руководства, заложенного в программе. Модульное обучение имеет большие потенциальные возможности в области индивидуализации обучения. Учащиеся изучают материал оптимальным для них темпом, в удобное для них время, используя метод учения, наиболее соответствующий их возможностям. Благодаря этому соблюдается один из важнейших принципов педагогической технологии – принцип завершенности обучения. Формирование опыта творческой деятельности связано с использованием в учебном процессе активных методов обучения.

Следующим важным признаком модульного обучения является целевая направленность программ. Содержание обучения должно быть адекватно содержанию программы. Модульное обучение позволяет рационализировать и совершенствовать труд учителя и ученика, даже в большей степени, чем другие педагогические технологии, так как наличие модульной программы снимает с преподавателя много обязанностей, оставляя в основном роль консультанта.

Важным фактором является также достигаемая экономия времени. Пари наличии модульной программы преподаватель свободен от ежедневного планирования занятий, от рутинной работы, остается больше времени на работу творческую.

Современный банк электронных учебных изданий (ЭУИ) характеризуется обилием электронно-дидактической продукции, которая наполнена культурологической направленностью. Это казахстанские и российские электронные программы по искусству, музыке, культурологии, а также ЭУИ, направленные формированию нравственных качеств. Содержание и организация учебного материала в существующих электронных культурологических программах в рамках каждого начального цикла направляется тематикой электронного учебника. Тематика в электронном учебнике для учителя выступает логически выстроенной системой ориентиров в педагогической деятельности; для ученика – тематика воплощается в целенаправленно организованном накоплении опыта общения с искусством, разворачивающегося через разные формы воплощения художественных образов (литературных, музыкальных, зрительных, двигательных).

Примером тому служат электронные культурологические программы «Мировая художественная культура», где идеи культурологической программы, восходящие к традициям древности, нашли отражение в данной электронной культурологической программе и прилагаемом к ней электронно-дидактическом пособии. Содержание и организация учебного материала в электронной культурологической программе «Мировая художественная культура» в рамках каждого начального цикла направляется тематикой электронного учебника. Тематика в ЭКП для учителя выступает логически выстроенной системой ориентиров в педагогической деятельности; для ученика – тематика воплощается в целенаправленно организованном накоплении опыта общения с искусством, разворачивающееся через разные формы воплощения художественных образов (литературных, музыкальных, зрительных, двигательных). Если содержание и структура электронной культурологической программы (композиция, цвет, ритм, текст, рисунки, фотопродукции) будут адекватно отражать цель, задачи, основные теоретические и методические положения концепции массового нравственного воспитания, то музыкально-художественная культура школьников как часть их общей духовной будет формироваться более эффективно [1].

Основой ЭКП «Мировая художественная культура» является авторская программа по курсу «Мировая художественная культура», которая опирается на периодизацию мировой художественной культуры от первобытных общностей до XX века. Использование электронных текстов дает возможность систематизировать информацию. Электронный учебник, в отличие от привычной формы пе-

чатного издания, позволяет периодически обновлять информацию. Главной целью ЭКП «Мировая художественная культура» является формирование личности учащегося, его эстетических взглядов, составляющих основу мировоззрения, посредством воздействия различных искусств в их комплексе.

Таким образом, источником ЭКП «Мировая художественная культура» - как его содержания, так и формы - стало само искусство, его интонационная природа как носителя смысла, художественности, образности. Это важнейшие качества искусства, а творчество и импровизационность являются основными способами его освоения.

ЭКП по мировой художественной культуре – это электронная программа, которая может позволить учащимся познакомиться с мировым художественным наследием разных эпох и разных народов. Ознакомление с разделами учебника позволит эффективно вести работу как на уроке, под руководством учителя, так и при самостоятельном изучении темы. Электронный учебник также дает возможность проверить свои знания в области искусства, его видов, его происхождения.

На страницах разделов учащиеся могут найти ответы на ряд вопросов, которые могут возникнуть при работе с электронным учебником. ЭКП построена по модулям и микромодулям, т.е. определенным разделам и темам, которые представляют систему связей и возможных переходов гипертекста. В микромодулях дается ознакомление с понятиями культурогенеза, структуры, основных видов искусства, теорией возникновения искусства, стилями и направлениями в искусстве.

В ЭКП предлагаются пять типов заданий: выбор правильного решения с комментированием ответа, дать название произведению искусства, указать соответствие фотопродукции и названия, выбор правильного ответа из ряда схожих явлений, продолжить текст. Система контроля знаний, умений и навыков в рамках ЭКП «Мировая художественная культура» представлена в виде тестирования и аудиоконтроля. Тесты в учебнике найти легко. Они расположены в последнем столбце модуля № 2. Столбец называется «Общая характеристика». Тесты представляют собой вопросы ко всему разделу. Они включают вопросы общего характера о развитии культуры в определенный исторический период, вопросы культурологии, вопросы о разных видах искусства. Работа с тестами потребует от учащихся работы не только с гипертекстами учебника, но и с дополнительной литературой. Правильные ответы от 90 до 100% предполагают оценку «отлично», от 75 до 89% предполагают оценку «хорошо», от 50% правильных ответов - оценку «удовлетворительно».

Дистанционные формы обучения предполагают возможность контролировать деятельность учащихся даже при отсутствии учителя. Учащийся может проговорить свой ответ и сохранить звуковой файл для дальнейшей работы (самоконтроля и контроля со стороны учителя). Для такой формы контроля в учебнике предусмотрена система аудиозаписи ответа. В заданиях к микромодулям есть значок аудиозаписи в виде стрелочки. При нажатии кнопки открывается окно, если микрофон установлен, учащийся может проговорить свой ответ [2].

Использование комплекса искусств в нравственном воспитании учащихся способствует развитию их художественного воображения, расширяет художественный кругозор, формирует эстетический вкус, пробуждает творческую мысль, дает установку к конкретным, практическим действиям.

В этой связи необходимо, чтобы студенты, готовящиеся к реализации в профессиональной деятельности для формирования толерантности у детей, получили знания и умения в области социологии, культурологии, философии, этноискусства, антропологии, раскрывающих содержание социального и культурного опыта этносов, позволяющих увидеть общее в культурах и взаимосвязь между общим развитием цивилизации и вкладом отдельных народов в этот процесс. Все эти моменты мы можем наблюдать в электронных культурологических программах. Гарантировать получение таких знаний, умений и навыков студентам-педагогам могут только комплекс учебных курсов и система воспитательной работы по данному направлению.

Таким образом, под воздействием информатизации происходят существенные изменения в процессе обучения и воспитания. Именно поэтому различные аспекты бурно развивающегося процесса информатизации образования в последние годы становятся объектами все более пристального внимания. По сути, информатизация носит сегодня социальный характер, и особую важность приобретает гуманистическая ориентация процесса информатизации образования.

Литература

1. Нургалиева Г.К. Электронная культурологическая программа «Мировая художественная культура». Алматы, 2003
2. Нургалиева Г.К. Ценностное ориентирование личности в условиях информатизации образования// Алматы, 2004

УДК 37.032

**РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**
A.V.Krasushkina

Российская Федерация, Череповец, Череповецкий Государственный университет

**ROLE OF MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION**

A.V.Krasushkina
Russian Federation, Cherepovets, Cherepovets State University

Ключевые слова: Медиаобразование, профессиональные компетенции, государственные стандарты, дошкольное образование.

Key words: Media education, professional competence, state standards, pre-school education.

Ориентация современных федеральных государственных стандартов высшего образования на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках определенных видов деятельности будущих специалистов поставила перед преподавателями высшей школы важную и давно требующую решения задачу по кардинальному изменению структуры образовательных программ в целом и форм проведения учебных занятий в частности. Так, сформировать у будущего педагога «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» (ПК-2) [1] вряд ли возможно в рамках классической лекции или семинара без использования активных и интерактивных форм работы с обучающимися. Формирование «готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса» (ПК-6), «способности организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности» (ПК-7) немыслимо без вовлечения студентов в активную деятельность в атмосфере сотрудничества с педагогом и коллективом.

В копилке новых технологий работы со студентами в рамках деятельностного подхода, на наш взгляд, особое внимание должно быть уделено технологиям медиаобразования, отвечающим самой сути деятельностного подхода в педагогике, который связывается с «организацией и управлением целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания, личностного опыта в интересах становления субъектности ребенка» [2, с. 99]. Совсем недавно люди знакомились с миром масс-медиа уже будучи сформировавшимися личностями, сегодня ребенок становится частью медиасреды в момент рождения – посредством гаджетов, СМИ и СМК, и формирование его личности во многом зависит от того, как сложится его взаимодействие с этой медиасредой. Очевидно, что направленность интересов ребенка, его жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения и воспитания и проч. сегодня формируется преимущественно под воздействием медиасреды, которую многие исследователи определяют как предельно агрессивную. А значит, включение в педагогический процесс различных аспектов медиа в большинстве случаев будет соответствовать общему контексту жизнедеятельности обучаемого любого возраста, что делает медиаобразование актуальной областью современного научно-образовательного пространства. Прежде чем обратиться к тому, какими могут быть эти аспекты и вынести на обсуждение практический опыт использования технологий медиаобразования при подготовке специалистов дошкольного образования, необходимо отметить несколько важных моментов.

Термин «медиаобразование» введен в отечественную науку А.В. Федоровым, который под медиаобразованием понимает процесс образования и развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений, интерпритации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным способам самовыражения при помощи медиатехники [8, с. 35]. И.А. Фатеева поясняет, что «в теоретическом отношении медиобразование лежит на пересечении педагогики и комплексной науки о медиа, а в практическом подразумевает совместную деятельность обучающих и обучаемых по подготовке населения к жизни в медиатизированном мире» [3, с. 10].

Стоя на позициях «практической теории» медиаобразования и применяя по отношению к медиаматериалу субъектно-деятельностную теорию С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, исследователь вводит понятие медиадеятельности, под которой понимает «активность субъекта, направленную на производство и/или адекватное восприятие медиатекстов» [3, с. 28].

Как и большинство современных специалистов, активно поддерживаемых ЮНЕСКО и соответствующими министерствами, мы убеждены в том, что медиаобразование, формирующее медиаграмотность и «медиадеятельностные» компетенции, должно стать обязательным для студентов всех направлений подготовки (так называемое непрофессиональное медиаобразование) и стать третьей медиаобразовательной ступенью после дошкольного образовательного учреждения и средней школы. Таким образом, обращаясь к технологиям медиадеятельности, мы ставим своей целью сформировать компетенции будущего специалиста дошкольного образования, которые позволили бы ему в своей профессиональной деятельности грамотно использовать СМК в их многообразных связях с миром, обществом и человеком для «построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» [6] и решения всех задач, обозначенных в ФГОС дошкольного образования.

В рамках лекционной части учебного курса «Практикум по развитию профессиональных компетенций педагога ДОУ» студенты старших курсов знакомятся с историей медиаобразования в России и мире, целями и задачами медиаобразования, его классификацией. Практическая часть курса посвящена освоению некоторых технологий медиаобразования в процессе активной медиадеятельности. Используя разные формы проведения занятий, мы осваиваем каждый из этапов медиаобразования, выделенных А.В. Федоровым: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории; овладение учащимися креативными умениями на материале медиа и формирование полноценного восприятия медиатекстов (с учетом их видов и жанров, связей с различными искусствами и т.д.); развитие умений анализа медиатекстов; знакомство с основными вехами истории медиакультуры, с современной социокультурной ситуацией [7, с. 144].

Стабильного положительного результата удается достичь при помощи творческих, креативных заданий литературно-имитационного (подготовка сценария, плана эпизода, оригинального текста – эссе, аннотации, рецензии), театрально-ситуативного (создание аудиовизуального медиатекста) и изобразительно-имитационного (подготовка афиш, коллажей, раскадровок) типов. Так, студентам предлагается поработать с известным им со школы художественным текстом – «Песнью о Вещем Олеге» А.С. Пушкина, выступив в качестве съемочной группы художественного фильма. Поделившись на малые группы по 3-5 человек, студенты становятся операторами, режиссерами, костюмерами и звукорежиссерами, которым предстоит по предложенному плану проработать два эпизода «Песни» – встреча князя Олега с кудесником и смерть князя Олега.

Важно, что перечитать текст баллады студентам предлагается дома, до занятия. Прием «перевернутого урока», во-первых, позволяет с самого начала вовлечь студентов в активную деятельность. Вспомним, что восприятие не является пассивным процессом а, по словам С.Л. Рубинштейна, включает «и воспроизведенный прошлый опыт, и мышление воспринимающего, и – в известном смысле – также его чувства и эмоции» [1, с. 228]. Во вторых, представленный студентами результат восприятия текста сразу же позволяет выявить проблемные области деятельности, над которыми группе предстоит работать в течение 4-х академических часов:

- проблемы дескриптивного характера (трудности при пересказе, выстраивании логики событий текста), что, на наш взгляд, свидетельствует о недостаточно широком словарном запасе некоторых студентов.

- проблемы классификационного характера (затруднения при определении места предложенного художественного текста в историческом и социокультурном контексте) – вскрывают пробелы в гуманитарном образовании студентов, показывают скучный культурологический фон.

- проблемы аналитического характера (трудности при определении значения выбранных для работы эпизодов, понимания языка текста, авторской позиции) – свидетельствуют об отсутствии навыка анализа художественного произведения.

- проблемы объяснительно-оценочного характера (трудности при описании личного отношения к тексту, чувств, формирования суждений о тексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными, социальными и другими критериями) – практически всегда устраняются к концу занятия, когда после проведенной работы студентам открывается глубинный смысл произведения.

Определенно задача усложняется тем, что, будучи вовлеченными в игровую ситуацию идентификации себя с представителями съемочной группы кинофильма, студенты должны актуализиро-

вать знания о киноиндустрии, использовать соответствующую терминологию – причем это происходит произвольно в процессе работы, никаких установок о том, что это обязательное условие, преподаватель не дает.

Не имея возможности представить полный конспект занятия, обозначим, что практически в каждой группе произведение Пушкина после домашнего прочтения воспринимается как сказка, с вымышленными персонажами и мистическим сюжетом в духе передачи «Битва экстрасенсов» (здесь отчетливо пропасть влияние современной медиасреды) – предсказание смерти Олегу, несмотря на его недоверие, сбывается. Старец описывается студентами как зловещий и страшный, а Олег как былинный богатырь – и то, и другое абсолютно противоречит авторскому тексту, но соответствует моделям, тиражируемым в современных медиа (кино, мультипликация). В ходе работы у студентов порой возникают сценарии трагедий, ужасов, фильмов в стиле экши и даже комедий. Только внимательная работа с текстом произведения, постепенно – от выступления группы режиссеров до выступления группы звукооператоров по обеим сценам позволяет студентам выявить суть конфликта, лежащего в основе «Песни» Пушкина и выводит их на рассуждение о человеческой гордыне, заносчивости и милости, старости и молодости, судьбе и роке, вечном столкновении интересов «сильных и слабых» и многом другом, что заключено в этом небольшом, но гениальном тексте.

Каков практический смысл подобной работы с будущими педагогами дошкольного образования за исключением обогащения студентов знаниями о богатстве русской культуры? В конце занятия практически в каждой группе студентов происходит эвристический момент: «А ведь с детьми можно сделать так же!» Тут же в ходе мозгового штурма предлагаются произведения для работы с детьми дошкольного возраста в соответствии с возрастными особенностями дошкольников, причем это могут быть как классические литературные произведения для детей, так и современные продукты медиасреды (комиксы, мультфильмы и проч.). Звучат предложения по превращению медиадеятельности в игру, например, при помощи интересных атрибутов по теме «кино» (камеры, «хлопушки», микрофоны и проч.), студенты придумывают задания для групп костюмеров типа «Подберите подходящие костюмы» (реальные или нарисованные) или звукорежиссеров типа «Подбери подходящий для озвучивания фильма инструмент», «Наиграй мотив», «Подбери подходящий темп музыки». Как правило, в ходе обсуждения студенты сами способны увидеть в апробированной технологии перспективу осуществления проектной деятельности, и в качестве индивидуального задания могут продумать ход проекта, включая например, конкурс рисунков персонажей, раскадровки фильма, чтение по ролям, театральную постановку и непосредственно создание медиапродукта в виде фильма или мультфильма.

Проделанная студентами работа по открытию глубокого смысла произведения, заслоненного современными смысловыми медиаструктурами, позволяет им сформулировать актуальность медиадеятельности в ДОУ. Очевидным для будущих педагогов становится факт того, что стихийно сформировавшиеся медиаоперации очень трудно поддаются трансформации. Как отмечает И.А. Фатеева, это касается не только технологических операций, но и идеальных понятий и представлений, явившихся в результате обобщения реальных процессов на медийном пространстве, и поскольку эти представления относятся к мотивационной сфере личности, корректировать их при помощи технологий медиаобразования становится важной задачей образования [3, с. 32].

Таким образом, организация медиадеятельности как одного из видов человеческой деятельности, подробно исследованных С.Л. Рубинштейном, открывает широкие педагогические возможности по созданию полноценного «медиапродукта», который является результатом деятельности и одновременно ее целью [1, с. 34]. Опыт показывает, что использование технологий медиаобразования, которое может реализовываться через привлечение разных педагогических средств и методик в зависимости от конкретных задач, условий, видов обучения и особенностей контингента обучаемых [3, с. 119], успешно позволяет сформировать не только эти компетенции, но и целый ряд профессиональных компетенций педагогической деятельности, социально-педагогической деятельности и деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / Рубинштейн С.Л. – Спб.: Питер, 2001.
2. Степанов, Е. Н., Лузина, Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М.: ТЦ Сфера, 2002.
3. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации [Текст] /Фатеева И.А. – Челябинск: Челяб. Гос. Ун-т, 2007.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень образования: бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 года №1426. Стр.7 / Эл. Ресурс. Режим доступа <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> Дата обращения 02.06.2016.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень образования: бакалавриат. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 года №1457 / Эл. Ресурс. Режим доступа <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> Дата обращения 02.06.2016.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года №1155 / Эл. Ресурс. Режим доступа Режим доступа <http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230.pdf> Дата обращения 03.06.2016

7. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность [Текст] / Федоров А.В. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.

8. Федоров А.В. Терминология медиаобразования [Текст] / Федоров А.В. // Искусство и образование. – 2000, №2.

УДК 378.146

**ДИСТАНЦИОННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ ОБЩИН КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА**

Маракушина И.Г., Емельянова Т.В.

**Российская Федерация, Архангельск, Северный (Арктический) государственный
университет имени М.В.Ломоносова**

**DISTANCE EDUCATION TEACHERS FOR PRESCHOOL-AGE CHILDREN FROM THE
COMMUNITY INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH**

Marakushina I. G., Emelyanova T. V.

Russian Federation, Arkhangelsk, Northern (Arctic) state University named after M. V. Lomonosov

Ключевые слова: дистанционное образование, профессиональное образование педагогов для детей дошкольного возраста, устойчивое развитие.

Key words: distance education, vocational education teachers for preschool-age children, sustainable development.

Фактором устойчивого развития северных регионов и культурного выживания коренных народов Севера выступает профессиональное образование педагогов для региона. Подготовку воспитателей для общин коренных народов Севера важно организовывать с использованием комфортных современных технологий – дистанционного и электронного обучения, которые позволяют воспитателям проходить часть обучения без отрыва от детей своих общин. Обобщение отечественного и зарубежного опыта дает возможность определить актуальные целевые ориентиры организации дистанционного обучения педагогов для коренных народов Севера и усилить национальные ресурсы исследовательских коллективов за счет сетевого международного сотрудничества. С(А)ФУ имени М.В. Ломоносова является одним из партнеров в Университете Арктики и реализует ряд научных проектов в партнерских сетях. Коллектив кафедры педагогики и психологии детства Высшей школы психологии и педагогического образования в 2016 году вошел в партнерскую сеть «Дистанционное образование» вместе с вузами Норвегии, Финляндии и Канады. Целью сотрудничества в данной сети мы видим согласование актуальных целевых ориентиров и ресурсов организации дистанционного профессионального образования педагогов для коренных народов Севера.

Коллектив кафедры имеет тридцатилетний опыт организации профессионального образования педагогов Ненецкого Автономного округа и других удаленных северных районов Архангельской области[1]. Первоначально для организации обучения учителей начальных классов преподаватели университета выезжали в г. Нарьян-Мар для проведения занятий со студентами

округа, для которых часто требовались несколько дней и видов транспорта для того, чтобы они попали в столицу округа. С развитием электронных форм обучения и распространением Интернета коллектив кафедры разработал образовательные программы обучения с использованием дистанционных образовательных технологий для педагогов для работы младшего школьного возраста (профиль Начальное образование) и дошкольного возраста (профиль Психология и педагогика дошкольного образования)[2]. Мы имеем опыт реализации сетевых дистанционных магистерских образовательных программ с другими удаленными (анклавными) федеральными университетами РФ (БФУ, г.Калининград, магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного образования»). Важным в этом опыте считаем определение и совместное принятие коллективами-партнерами и органами управления образования в регионах совместных целевых установок на реализацию дистанционного образования по программам подготовки педагогических кадров для региона. Эффективность совместного использования ресурсов субъектов федерации и федерального вуза дает возможность для интенсивного развития инновационных проектов, в том числе в области международного сотрудничества[3, с.135].

Коллектив кафедры ежегодно разрабатывает и совершенствует программы дисциплин и модулей, учитывающие региональные особенности населения региона, в т.ч. психологические и психофизиологические особенности детей и подростков Севера. Подготовлены учебные пособия, основанные на региональном компоненте содержания образования (национальные виды игр, росписи и народные промыслы, фольклор, национальная культура и т.д.). У нас есть опыт коллективной подготовки и использования в регионе электронного учебно-методического пособия для детей – «Наша Родина – Поморье». Отметим, что наши выпускники активно используют эти идеи в своей профессиональной деятельности. Так, в 2015 году лауреатом Всероссийского конкурса «Педагогический дебют» стала наша выпускница, учитель начальных классов, представившая в гимназии г. Москвы урок математики на материале сказок писателя-сказочника Поморья Степана Писахова.

Коллектив кафедры ведет научные исследования в области психолого-педагогического сопровождения субъектов детства: детей, педагогов и родителей. Актуальным направлением для нашего региона, для культурного выживания коренных народов Севера видим исследования проблематики и педагогической организации социализации и поддержки детей и семей, в том числе находящихся в трудных жизненных ситуациях. Для развития педагогического образования как фактора устойчивого развития региона развивается проблематика методической поддержки педагогов, работающих в национальных общинах. Особый научный и методический интерес представляет комплексное направление «Развитие семейного чтения». Вопрос безопасности языковой личности – важнейший аспект национальной безопасности и здоровья коренных народов Севера, в частности коренного населения Ненецкого округа Архангельской области, Ямало-Ненецкого округа Тюменской области, Долгано-Ненецкого округа Красноярского края. Миграция в города с отрывом от привычной среды приводит к утрате связи с родной культурой, со своей языковой средой, что не только негативно отражается на развитии подрастающего поколения, но и определяет беспорядочность и неопределенность мотивов и целей у взрослых, нарушая закономерное развитие языковой личности. Одним из естественных условий поддержания языковой экологии и культурного выживания коренных народов Севера может выступать семейное чтение. Чтение в кругу семьи на родном языке – целенаправленный непрерывный психолого-педагогический процесс совместного чтения, с последующим обсуждением, анализом прочитанного в любых формах (устных, письменных, игровых и др.). Использование в реальной жизни такой модели чтения способствует формированию ценностного отношения к нормам языка, укреплению жизненного и духовного потенциала, созданию гармоничной среды жизнедеятельности человека. У участников семейного чтения ненавязчиво формируется патриотическое чувство по отношению к родному языку: осознание его красоты и эстетической ценности, любовь, интерес и уважение к языку как части национальной культуры [4]. Ценность этого направления в том, что оно объединяет в себе социально-педагогические, образовательные и воспитательные задачи и является культурно-сообразным ресурсом работы воспитателя.

В перспективах реализации проекта дистанционной поддержки профессионального образования педагогов региона мы видим развитие международного сотрудничества с Северными странами, имеющими значительный опыт как в реализации профессиональных программ подготовки педагогов, так и опыт определения гуманитарных целей использования дистанционных технологий в образовании. Мы планируем организацию встреч вузов-партнеров для обсуждения имеющегося опыта. Результатом этих встреч должно стать обобщение опыта, публикация сборника материалов

для педагогического сообщества с определением целевых ориентиров и ресурсов дистанционного образования в профессиональной подготовке педагога. Эффект проекта мы видим в последующей разработке и реализации совместного сетевого тематического курса/модуля в дополнительном профессиональном образовании по обучению преподавателей вузов. Обозначенный проект, на наш взгляд, имеет ресурсы для обеспечения культурного выживания коренных народов и устойчивого развития региона за счет педагогически целесообразного внедрения современных инновационных технологий дистанционного образования.

Литература

1. Маракушина И.Г., Буторина А.Н. Психологическая и социально-педагогическая подготовка студентов к организации социально-культурной адаптации младших школьников в северном регионе [Текст] / И.Г. Маракушина, А. Н. Буторина // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2011. – Т.2. – № 2. – С. 443-448.
2. Маракушина И.Г., Поляшова Н.В. Противодействие экстремальным региональным факторам в процессе проектирования психологического образования педагогов для дошкольных образовательных организаций [Текст] / В сборнике: Психология экстремальных профессий / И.Г. Маракушина, Н.В. Поляшова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор: Корнеева Я.А. – Архангельск, 2015. – С. 158-165.
3. Маракушина И.Г., Буторина А.Н. Инновационные ресурсы академической мобильности студентов в условиях сетевого взаимодействия [Текст] / И.Г. Маракушина, А. Н. Буторина // Образовательная среда: стратегии развития, 2015. – № 2(3). – С.134-136.
4. Емельянова Т.В. Семейное чтение как элемент системы безопасности языковой личности [Текст] / Т.В. Емельянова // Pedagogy & Psychology. Theory and practice, 2016. – № 4(6). – С. 78-80.

УДК 378.147

ПРЕПОДАВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА ДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Фролова П.И.

Российская Федерация, Омск, Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ)

TEACHING PROFESSIONAL DISCIPLINES CYCLE ON THE BASIS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Frolova P. I.

Russian Federation, Omsk, Siberian State Automobile and Highway Academy

Ключевые слова: компетентностный подход, профессионально ориентированные задачи, педагог, компьютерные средства обучения, информационно-коммуникационные технологии.

Key words: competence approach, professionally oriented tasks, teacher, computer learning tools, information and communication technologies.

Профессиональное образование в России претерпевает существенные изменения. Необходимость обеспечения качественного профессионального образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, внедряемыми профессиональными стандартами и учетом требований работодателей требует применения новых технологий в образовании [3, 17, 18]. В условиях современного информационного общества педагог в рамках развития профессиональной компетентности должен быть готов к широкому внедрению в образовательный процесс компьютерных средств обучения [4, 9, 10].

На уровне образовательного учреждения одним из условий успешного функционирования образовательной организации является разработка преподавателем электронных учебных материалов с учетом различных дидактических аспектов: рабочей программы изучения дисциплины, содержания учебной дисциплины, индивидуальных особенностей обучаемых и т.д. [1, 14, 15]. Ближайшей задачей современного профессионального образования является формирование единых учебных комплексов на основе информационно-коммуникационных технологий по различным циклам учебных

дисциплин с целью методической поддержки педагогов, унификации образовательного процесса и дальнейшего повышения качества образовательных услуг.

Электронные учебные материалы на базе компьютерной обучающей системы обычно включают последовательную трактовку учебного материала для обучения одному из вопросов учебного курса, состоящего из текстового, иллюстративного (в том числе мультимедийного) учебного материала, гиперссылок, интерактивных контрольных вопросов. Компьютерные обучающие системы могут быть направлены как на самостоятельное обучение, так и на работу под контролем руководителя. Компьютерные обучающие системы, помимо приобретения знаний, могут использоваться для формирования и развития определенных навыков и умений [13]. Компьютерные обучающие системы, целенаправленные на усвоение определенного раздела учебного курса, соединяются в автоматизированные учебные программы, которые представляют из себя электронные учебно-методические комплексы [7, 8].

Рассмотрим более подробно использование инновационных видов электронных учебных материалов на основе Moodle. Moodle – это инструментальная среда для проектирования как самостоятельных онлайн курсов, так и образовательных веб-сайтов. Данная система специально спроектирована для создания педагогами онлайн-курсов. Такие обучающие системы обычно называются системами управления обучением или виртуальными образовательными средами [5, 19].

С целью обучения педагогов работе с данной инструментальной средой в процессе получения педагогического образования изучается специальный курс «Педагогические программные средства», который способствует формированию и развитию профессиональных компетенций обучаемых в области применения информационно-коммуникационных технологий [11, 12]. Для ознакомления и практической разработки в ходе изучения дисциплины «Педагогические программные средства» студенты педагогических специальностей учатся разрабатывать методическое сопровождение по одной из профессиональных дисциплин. Для практической разработки по дисциплине рассматриваются следующие темы: система Moodle, работа с тестом, редактирование названия файла в разделе студента, создание банка вопросов, создание теста типа «Верно/ Неверно», создание теста типа «Множественный выбор», создание теста типа «Пропущенное слово», создание теста типа «Вопрос на соответствие», создание теста с картинкой на примере теста «Множественный выбор», создание учебного задания типа «Эссе», создание теста типа «Краткий ответ», создание теста типа «Перетащить на изображение», создание нового элемента курса «Глоссарий», создание нового элемента курса «Задание», создание нового элемента курса «Обратная связь», создание нового элемента курса «Форум», создание нового элемента курса «Папка», создание нового ресурса курса «Гиперссылка», создание нового ресурса курса «Пояснение» [7, 6].

Все учебные действия обучаемых осуществляются на учебном портале образовательной организации: <http://portal23.sibadi.org>. Студенты получают логин и пароль для работы на учебном портале в роли «студент» и в роли «преподаватель». В роли студента обучающиеся могут выполнять ознакомительные тренировочные задания на учебном портале, потом обучающиеся переключаются на роль преподавателя и создают по алгоритму собственные электронные учебные материалы [2, 11, 16]. Завершается данная работа взаимным анализом разработанных учебных материалов на учебном портале вуза. Студенты должны решить созданные членами своей группы тесты и опробовать работу гиперссылок, глоссария и других элементов учебного курса.

Использование информационно-коммуникационных технологий для объяснения и изложения наиболее важной информации, проверка знаний обучающихся различными практическими способами и доступность применения – все это помогает улучшить качество и эффективность образовательного процесса в целом [20]

Таким образом, электронные учебные материалы, разработанные на основе информационно-коммуникационных технологий, можно использовать при изучении любой учебной дисциплины, в том числе по дисциплинам профессионального или общеобразовательного циклов. Применение электронных учебных материалов гарантирует всем обучающимся освоение федерального государственного стандарта образования и продвижение на более качественный и высокий уровень развития профессиональной компетентности.

Литература

1. Бордовский, Г.А. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: научно-методические материалы [Текст] / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В.И. Снегурова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 31 с.

2. Горина, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной компетентности студентов в социальной проектной деятельности [Текст] / А.В. Горина, П.И. Фролова // Вестник СибАДИ. – 2014. – № 5 (39) – С. 125-133.
3. Жигадло, А.П. Особенности адаптации первокурсников в условиях модернизации высшего образования: монография [Текст] / А.П. Жигадло, О.В. Якубенко. – Омск : СибАДИ, 2007. – 132 с.
4. Жигадло, А.П. Психология и педагогика профессионального образования: учебное пособие [Текст] / А.П. Жигадло, М.Г. Дубынина, П.И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2016. – 171 с.
5. Кирпан, М.В. Информационные технологии как средство оценки достижений студентов [Текст] / М.В. Кирпан, О.В. Якубенко // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Всеросс. научной конф. с межд. участием. – Омск: ОмГУПС, 2016. – С. 216-221.
6. Кирпан, М.В. Технология портфолио как современное средство оценивания учебных достижений обучающихся [Текст] / М.В. Кирпан, О.В. Якубенко // Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых: мат. Межд. научно-практич. конф. – Омск: СибАДИ, 2016. – С. 626-630.
7. Мекшун, М.С. Применение электронных учебных материалов в процессе преподавания профессионального цикла дисциплин на основе информационно-коммуникационных технологий [Текст] / М.С. Мекшун, П.И. Фролова // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Всеросс. научной конф. с межд. участием. – Омск: ОмГУПС, 2016. – С. 221-226.
8. Психология и педагогика начального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» [Текст] / Н.П. Мурзина, Е.В. Чердынцева, М.В. Мякишева и др., Омск: ОмГПУ, 2015. – 484 с.
9. Фролова, П.И. Совершенствование информационно-предметной среды по дисциплинам профессионального цикла в процессе подготовки педагогов профессионального обучения [Текст] / П.И. Фролова // Архитектура, строительство, транспорт: мат. Межд. научно-практич. конф. и (к 85-летию ФГБОУ ВПО «СибАДИ»). – Омск: СибАДИ, 2015. – С. 1764-1770.
10. Фролова, П.И. Совершенствование методического сопровождения дисциплин профессионального цикла в процессе подготовки педагогов профессионального обучения [Текст] / П.И. Фролова // Архитектура, строительство, транспорт: мат. Межд. научно-практич. конф. (к 85-летию ФГБОУ ВПО «СибАДИ»). – Омск: СибАДИ, 2015. – С. 1770-1777.
11. Фролова, П.И. Творческая деятельность студентов при освоении профессиональных умений: гуманитарный аспект [Текст] / П.И. Фролова // Сборник научных трудов Sworld. Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития 2007. – 2007. – Т. 14. – № 3. – С. 24-26.
12. Фролова, П.И. Педагогическая практика: организация, прохождение, отчётность: учебно-методическое пособие для студентов 3 курса [Текст] / П.И. Фролова, А.В. Горина. – Омск: СибАДИ, 2015. – 74 с.
13. Фролова, П. И. Психология и педагогика: учебное пособие [Текст] / П. И. Фролова, А. В. Горина, М. Г. Дубынина. – Омск: СибАДИ, 2015. – 429 с.
14. Фролова, П.И. Психолого-педагогическое развитие личности человека в современных условиях: учебное пособие [Текст] / П.И. Фролова, А.В. Горина, М.Г. Дубынина. – Омск: СибАДИ, 2014. – 403 с.
15. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография [Текст] / П. И. Фролова. – Омск: СибАДИ, 2012. – 196 с.
16. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов [Текст] / П.И. Фролова // Вестник СибАДИ. – 2014. – № 1 (35). – С. 182-186.
17. Фролова, П.И. Управление развитием персонала на основе профессиональных стандартов / П.И. Фролова // Ученые записки ИУО РАО. – 2016. – № 59. – С. 165-168.
18. Черкевич, Е.А. Изменения в профессиональной деятельности педагога в современной социокультурной ситуации [Текст] / Е.А. Черкевич // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 6-10. – С. 135-139.
19. Электронный учебный материал: создаем и используем вместе: практик. пособие по материалам проекта [Текст] / Г.В. Борисова, Д.Д. Рубашкин, О.Н. Шилова; под ред. Г.В. Борисовой, СПб., 2012. – 112 с.
20. Хожиев, А.Х. Особенности, преимущества и эффективность электронных учебников по специальным дисциплинам [Текст] / А.Х. Хожиев // Молодой ученый. – 2012. – № 2. – С. 311- 313.

УДК 373.21

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Байрамалиева Ф.М.

Российская Федерация, Омск, Омский государственный педагогический университет

THE USE OF INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL
PROCESS IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARDS IN PRESCHOOL

Bayramalieva F. M.

Russian Federation, Omsk, Omsk state pedagogical University

Ключевые слова: дошкольное образование, компьютерные технологии, информационно-коммуникационная деятельность, креативность, рефлексивность.

Key words: preschool education, computer technology, information and communication activities, creativity, reflexivity.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов и, прежде всего, системы образования. Новые задачи сформулированы и представлены в Законе «Об образовании в Российской Федерации» и государственных образовательных стандартах нового поколения. Информатизация образования в России - один из наиболее важных механизмов, который влияет на все основные направления модернизации системы образования. Его главная цель - эффективное использование следующих основных преимуществ информационно-коммуникационных технологий [5].

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование является одним из уровней общего образования. Поэтому детский сад информационно стал необходимой реальностью современного общества. Исследования в области информатизации дошкольного образования проводили в разное время Т.В. Калинина, К. Н. Моторина, Л.С. Новоселова, Е.Н. Ромашкина, И.В. Роберт, Л.Ф. Тихомирова, М. А. Холодная, С. А. Шапкина и др.

Компьютеризация школьного образования имеет довольно долгую историю, около 20 лет [1,2,3,4,5,7], но в детском саду активное использование компьютера до сих пор не наблюдается. Хотя уже невозможно представить себе работу педагогов дошкольных образовательных организаций без использования информационных ресурсов. Использование ИКТ дает возможность качественно обогатить и модернизировать учебно-воспитательный процесс в дошкольных организациях, повысить его эффективность.

Что такое ИКТ? Информационные образовательные технологии – это все технологии в сфере образования, с использованием специальных аппаратных средств для достижения образовательных целей [3]. Это совокупность учебно-методических материалов, технических средств и вычислительной техники в учебном процессе, формы и методы их использования для совершенствования деятельности специалистов образовательных учреждений (администрация, педагоги, специалисты), а также для образования (разработка, диагностика, коррекция) детей [7].

Выделим основные направления применения ИКТ в ДОО.

1. Ведение документации.

В процессе непосредственной образовательной деятельности (НОД) – воспитатель оформляет календарь и долгосрочные планы, готовит материал для проведения родительских собраний, готовит результаты, как в печатном виде, так и в электронном. Информацию следует рассматривать не как единое основное научное исследование, но и составление дневника отдельного ребенка, в котором записывает различные данные о ребенке, о результатах его тестирования, графики и выстраивает все развитие ребенка, отслеживая динамику. Конечно, это может быть сделано без использования компьютерной техники, но качество подачи информации и время на ее обработку не сопоставимы. Важным аспектом использования ИКТ является подготовка педагогов для сертификации научных подходов. Это можно рассматривать как документально, а также при подготовке электронного портфеля.

2.Методическая работа, профессиональное развитие воспитателя.

В информационном обществе сетьэлектронных ресурсов –это самый удобный, быстрый и современный способ распространения новых идей обучения и учебно-методических пособий, доступных для методистов и воспитателей, независимо от их места жительства. Информационно-методическое обеспечение в виде электронных ресурсов может быть использовано педагогом при подготовке НОД, чтобы изучить новые методы в выборе визуальных средств для работы.

Сетевое сообщество воспитателей может не только находить и использовать необходимые методические разработки, но и разместить свои материалы и обмениваться опытом обучения в рамках подготовки, и проведения мероприятий по использованию различных методов и технологий.

Современное образовательное пространство требует от воспитателя специальной гибкости при подготовке и проведении образовательных мероприятий. Воспитатель должен регулярно повышать свою квалификацию. Способность к научному поиску современного воспитателя также возможна с помощью дистанционных технологий. При выборе таких курсов необходимо обратить внимание на наличие лицензии, на основании которой строится образовательная деятельность. Курсы дистанционного обучения позволяют выбрать сферу по интересам.

Важным аспектом работы педагога является его участие в различных образовательных проектах, дистанционных конкурсах, викторинах, соревнованиях, это повышает чувство собственного достоинства, как воспитателя, так и детей. Непосредственное участие в таких мероприятиях часто не представляется возможным из-за удаленности региона, финансовых затрат, а кроме того существует масса других причин. При использовании ИКТ удаленное участие доступно для всех. Необходимо обратить внимание на надежность ресурса, количество зарегистрированных пользователей [4].

Несомненно, важно использовать технологии ИКТ для документации и для более эффективного управления методической работой и повышения уровня квалификации педагога, но основной работой дошкольных педагогов является организация образовательного процесса.

3.Организация образовательного процесса в ДОО.

Образовательный процесс включает в себя: организацию образовательных мероприятий для детей; организацию совместных мероприятий в области развития для воспитателей и детей; реализацию проектов; создание среды разработки (игры, учебные пособия, дидактические материалы). Использование интернет - ресурсов позволяет сделать образовательный процесс информации кратким, интересным и удобным.

Виды учебных программ с использованием ИКТ для детей дошкольного возраста:

1. Игры для развития памяти, воображения, мышления и другого.
2. «Разговорный» иностранный язык и словари с хорошей анимацией.
3. АРТ-студия, простой графический редактор графических библиотек.
4. Игры путешествия, «Действия».
5. Только для обучения чтению, математике и других.

Использование такого программного обеспечения может не только обогатить знания, но и использовать компьютер для более полного ознакомления с предметами и явлениями, которые лежат за пределами собственного опыта ребенка. А также повысить творческий потенциал ребенка; развить способность работать с символами на экране, что помогает оптимизировать переход от визуальной беспредметности к абстрактному мышлению. Использование творческих и режиссерских игр создает дополнительную мотивацию для формирования деятельности у детей; индивидуальная работа с компьютером увеличивает количество ситуаций, в которых ребенок может действовать самостоятельно.

В организации деятельности с применением ИКТ должен быть стационарный или мобильный компьютерный класс, соответствующий стандартам СанПиН, лицензионному программному обеспечению. В «Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» в п. 12.21 говорится, что непосредственно образовательную деятельность с использованием компьютеров для детей 5–7 лет следует проводить не более одного раза в течение дня и не чаще 3-х раз в неделю, в дни наиболее высокой работоспособности, которыми являются вторник, среда и четверг. На здоровьесберегающий аспект ИКТ указывают Е.Н. Ромашкина и Л.Ф. Тихомирова [8].

Вместе с тем нужно помнить, что использование ИКТ не предусматривает обучения детей основам информатики и вычислительной техники.

3. Диагностическая деятельность.

Специальных программ, необходимых для проведения таких исследований мало или они вообще не существуют в некоторых общеобразовательных программах. Разработка такого программного обеспечения – это вопрос времени. В процессе диагностических исследований педагогу необходи-

мо фиксировать уровень решения проблем каждого ребенка в соответствии с определенными параметрами. С помощью специальных компьютерных программ, можно не только облегчить работу воспитателей и сократить необходимое время (использование нескольких компьютеров одновременно), но и сохранить результаты исследования, с учетом их динамики [7].

Таким образом, в отличие от традиционных средств, информационно-коммуникационные технологии могут не только удовлетворять потребностям ребенка в выборе многих готовых знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень важно в раннем детстве – способность самостоятельно приобретать новые знания. Использование компьютеров в практике ДОО выглядит очень естественно, и с точки зрения ребенка является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации развития образования творческих способностей и создание безопасного эмоционального фона. Предположительная возможность освоения компьютерных технологий варьируется для детей в возрасте 3-6 лет. Как известно, этот период совпадает с интенсивным развитием мышления ребенка, подготавливает переход от наглядно-образного к абстрактному логическому мышлению [4].

Подведем итоги. Внедрение информационных технологий имеет свои преимущества по сравнению с традиционными технологиями.

1. ИКТ позволяет расширить использование электронного обучения, поскольку они передают информацию более быстро.

2. Движение, звук, анимация в течение длительного времени привлекают внимание детей, и помогают повысить их интерес к изучаемому материалу. Высокая динамика занятости способствует эффективному усвоению учебного материала, развитию памяти, воображения и творчества детей; обеспечивает видимость, способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что важно, учитывая пространственную визуализацию способности детей дошкольного возраста. Это включает в себя три типа памяти: зрительную, слуховую, двигательную.

4. Слайд-шоу и фильмы позволяют показать те моменты из внешнего мира, наблюдение которых вызывает трудности: например, движение объектов живой природы.

5. Использование информационных технологий побуждает детей к поиску научно-исследовательской деятельности, включая поиск в Интернете по собственному желанию или с родителями.

6. ИКТ – это дополнительные варианты для работы с детьми с ограниченными возможностями. «В работе с детьми - инвалидами компьютерные средства являются мощной мотивацией к поисково-исследовательской деятельности» [8, с.111].

В статье В.С. Пчелиной описан зарубежный опыт использования ИКТ в ДОО: «Как показывает имеющийся австрийский опыт, компьютерные программы, игры, электронные учебники и прочие средства оказались весьма эффективными при обучении детей счёту и чтению, иностранному языку, ознакомлению с природой, в конструировании, рисовании. Использование компьютера позволяет легче мотивировать на обучение, усилить наглядность, повысить самостоятельность ребёнка в познании, индивидуализировать обучение. У детей развиваются логическое и абстрактное мышление, память, внимание, наблюдательность, учебная дисциплина» [6, с.51-52]. Отдельно следует отметить помочь ИКТ в методической, диагностической деятельности педагога, а также облегчение документооборота.

При всех преимуществах постоянного использования ИКТ в дошкольном образовании также существуют и некоторые проблемы, основной из которых является материальная база дошкольного образования. Так для организации помещений необходимо иметь минимальный набор оборудования: ПК, проектор, звуковые колонки, экран и/или мобильный класс. И, конечно, воспитателю ДОО необходимо заниматься постоянным самообразованием в этом направлении, чтобы быть современным педагогом и ориентироваться на будущее развитие образования.

Литература

1. Управление инновационными процессами в ДОУ [Текст] – М.: Сфера, 2008.
2. Горвиц, Ю., Поздняк, Л. Кому работать с компьютером в детском саду [Текст] / Ю.Горвиц, Л. Поздняк // Дошкольное воспитание – 2009. - № 52.
3. Калинина, Т.В. Новые информационные технологии в дошкольном детстве [Текст] / Т.В. Калинина. – М., Сфера, 2008.
4. Ксено́ва, Г.Ю. Перспективные школьные технологии [Текст]: учебно - методическое пособие / Г.Ю. Ксено́ва. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

5. Моторин, В. Воспитательные возможности компьютерных игр [Текст] / В. Моторин // Дошкольное воспитание – 2000. - № 11.
6. Пчелина, В.С. Австрийский опыт использования медиатехнологий в дошкольном образовании [Текст] / В.С. Пчелина // - Ярославский педагогический вестник – 2010 - № 3 – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 48-52.
7. Потапенко, Н. И. Электронные средства обучения: методические рекомендации [Текст] / Н. И. Потапенко. — Минск: РИПО, 2005. — 81с.
8. Ромашкина, Е.Н., Тихомирова, Л.Ф. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст] / Е.Н. Ромашкина, Л.Ф. Тихомирова // - Ярославский педагогический вестник – 2015 - № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) – С. 111-114.

Практика применения инновационных технологий в дошкольном образовании

УДК 37.373

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Горбунова Н.В.

**Российская Федерация, Симферополь, Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского**

INNOVATIVE PROCESSES IN PRESCHOOL EDUCATION

Gorbunova N.V.

Russian Federation, Simferopol, V.I.Vernadsky Crimean Federal University

Ключевые слова: инноватика, инновационные процессы, дошкольное образование.

Keywords: innovation, innovation processes, pre-school education.

Во всех сферах жизнедеятельности современного человека происходят стремительные изменения, механизмом реализации которых выступает инноватика, область знаний о сущности инновационной деятельности, особенностях ее организации, механизмах управления инновационными процессами, в результате чего новые знания трансформируются в востребованные обществом новшества.

В научный обиход термин «инноватика» введен в XX веке австрийским экономистом Й.А. Шумпетером, трактующим его как новую область научного знания [2]. В отечественной науке данная дефиниция активно используется с середины 1980 годов, что связано с формированием инженерных и научных школ. Инновационное обучение трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Главные черты инновационного обучения – «предвосхищение» и «участие».

Вторая половина и конец XX столетия – это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Инновация преобразует всю систему отношений человека с миром и самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Большинство исследователей (В.Я. Ляудис, Н.Р. Юсуфбекова) понимают под инновационным обучением процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду [1; 4]. Таким образом, инновационность – это, прежде всего, открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения.

В современном обществе критической оценке подвергаются классические образовательные парадигмы, модели, концепции, что подтверждает смену ключевого лозунга образования – от образования на всю жизнь к образованию на протяжении всей жизни. В рамках данного лозунга обучение уже не носит репродуктивный характер, не представляет собой процесс усвоения суммы знаний, накопленных человечеством, тем более, что знания устаревают и каждые пять лет происходит

обновление системы знаний, а скорее, представляет собой накопление опыта и способность его применения, открытость к инновациям.

Таким образом, в информационном обществе XXI века основной ценностью становятся человек и знание, его целесообразность, рациональность и значимость для человека, его влияние на повышение благосостояния общества. Общество знаний – это общество, в котором знания выступают в четырех функциях: как орудия и инструменты, как носители определенного способа действия, как способность действовать и как способность понимать (Г.П. Щедровицкий) [3]. В этом контексте особенно остро актуализируется ключевая задача науки, которая формулируется как получение нового знания.

Система образования интенсивно реагирует на все изменения, происходящие в современном обществе. В связи с этим, среди основных тенденций развития педагогического образования в современном мире выделим: глобализация научных знаний, гуманитаризация образовательного процесса; интегративность; практикоориентированность; информатизация образовательного процесса; создание инновационной образовательной среды; непрерывность образования; профессиогенез; личностный характер образования.

Инноватика является методологической основой для моделирования инновационной деятельности. Инновация трактуется как результат применения и распространения новых знаний, результатов инновационной деятельности. Для инноваций характерны следующие признаки: новизна, востребованность, реализуемость, наличие устойчивого полезного эффекта.

Нововведения обеспечивают повышение качества образования, в том числе и дошкольного, как резерва качества и доступности всех последующих ступеней образования. Нововведения (инновации) представляют собой комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции для удовлетворения человеческих потребностей.

Таблица 1
Типология нововведений

Основания	Тип нововведения
По влиянию на учебно-воспитательный процесс	<ul style="list-style-type: none"> – в содержании; – в формах и методах; – в управлении.
По масштабам преобразований	<ul style="list-style-type: none"> – частные; – модульные; – системные
По инновационному потенциалу	<ul style="list-style-type: none"> – усовершенствование, рационализация; – конструктивное соединение элементов методик; – радикальные инновации
По отношению к предшествующему	<ul style="list-style-type: none"> – новшество вводится вместо конкретного, устаревшего средства; – прекращение использования формы работы, технологии; – освоение новой технологии; – ретроведение

Среди основных причин нововведений можно выделить: необходимость активного поиска решения существующих в системе дошкольного образования проблем; стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых образовательных услуг; неудовлетворенность достигнутыми результатами; стремление педагогов реализовать новые знания, полученные на курсах повышения квалификации; возрастающие запросы родителей; конкуренция между дошкольными образовательными организациями.

Таблица 2
Инновации в дошкольной образовательной организации

Инновации	Содержание
в управлеченческой деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – создание единой программы управления; – разработка Концепции и программы развития ДОУ, образовательных программ; – изменение алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством образования.
в содержании образования	<ul style="list-style-type: none"> – адаптация и внедрение новых образовательных программ; – организация дополнительных образовательных услуг.

в технологиях	<ul style="list-style-type: none"> – адаптация, разработка и использование здоровьесберегающих технологий; – использование технологии проблемного и развивающего обучения, информационных технологий, исследовательского метода, социогровых подходов в работе с детьми, родителями, педагогами
в работе с кадрами	<ul style="list-style-type: none"> – создание системы непрерывного образования и творческого развития педагогов; – разработка программы формирования кадрового потенциала; – использование мастер-классов, педагогических рингов, педагогических проектов; – самореализационные формы повышения квалификации – творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта работы; – активные методы обучения.
в работе с детьми	<ul style="list-style-type: none"> – организация различных форм детской деятельности; – обеспечение индивидуально-личностного, дифференцированного подхода; – разработка индивидуального маршрута развития и составление портфолио достижений в работе с одаренными детьми; – организация экспериментирования и моделирование ситуаций.
в работе с родителями	<ul style="list-style-type: none"> – применение интерактивных методов; – использование неформальных способов взаимодействия с родителями.
в предметно-развивающей среде	<ul style="list-style-type: none"> – обогащение макросреды ДОУ и микросреды групп; – построение развивающего пространства ДОУ по принципу интеграции и моделирования; – преобразование предметно-пространственной среды; – развитие альтернативных форм дошкольного образования; – разработка программы предшкольной подготовки детей.

Современная цивилизация представляет собой сложную форму общественной жизни, существование которой зависит от соответствующей подготовки людей. Будущее любой страны определяется уровнем образованности ее народа, а ведущая роль в получении образования принадлежит учителю. Через деятельность педагога реализуется политика государства, развивается отечественная наука и техника. Педагог является реализатором инновационных идей. Для этой цели современному педагогу необходимо постоянно саморазвиваться, самообразовываться, искать новые технологии образования.

Инновационные процессы в работе с дошкольниками направлены на стимулирование познавательной активности; развитие речи и творческого мышления; художественно-эстетическое развитие детей.

1. Стимулирование познавательной активности:

- развитие у детей познавательного интереса, самостоятельности, инициативы в играх-экспериментах;
- формирование системных знаний об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях; малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках;
- формирование элементарных представлений о планете Земля как общем доме людей, о многообразии стран и народов мира;
- формирование элементарных экологических представлений;
- формирование элементарных математических представлений, первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени;
- ознакомление с природой и природными явлениями, природной спецификой Республики Крым;
- формирование первичных представлений о природном многообразии Республики Крым;
- развитие любознательности и познавательной мотивации.

2. Развитие речи и творческого мышления:

- развитие восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, способности анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов и явлений окружающего мира;
- развитие умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями;
- практическое овладение воспитанниками нормами речи;
- развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими;
- развитие речи детей: грамматического строя речи, связной речи – диалогической и монологической форм; развитие словаря, воспитание звуковой культуры речи;
- развитие познавательных интересов детей, расширение опыта ориентировки в окружающем.

3. Художественно-эстетическое развитие:

- формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира, произведениям искусства;
- воспитание интереса к художественно-творческой деятельности;
- воспитание интереса и любви к чтению;
- воспитание желания и умения слушать художественные произведения, следить за развитием действия.

Таким образом, потребность в инновациях возникает в связи с появлением необходимости решения проблем и противоречий, возникающих между желаемым и реальным результатом. Решение проблем предусматривает изменение системы, а качественный характер данных изменений обеспечивает развитие системы.

Литература

1. Ляудис В.Я. О структуре мнемического действия // Проблемы инженерной психологии. – Л., 1965. – С. 175–208.
2. Шумпетер Й.А. Наука и идеология // Философия экономики. Антология: пер. с англ. / под ред. Д. Хаусмана. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2012. – 520 с.
3. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.
4. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. – 91 с.

УДК 37.025.3

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОГО СЕНСОМОТОРНОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

I. O. Karelina

Российская Федерация, Рыбинск

THE PRACTICE OF APPLYING THE TECHNOLOGY OF GAMING SENSORY-MOTOR TRAINING IN DEVELOPING SENIOR PRESCHOOLERS' EMOTIONAL SPHERE

I. O. Karelina

Russian Federation, Rybinsk

Ключевые слова: эмоциональная сфера, игровой сенсомоторный тренинг, эмоционально-сенсорные игры, эмоционально-экспрессивные игры.

Key words: emotional sphere, gaming sensory-motor training, emotional and sensory games, emotional and expressive games.

Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования эмоциональной сферы детей: именно в этот период первоначально чисто функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям собственных отношений к действительности и становится важным фактором направленности его личности (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец и др.).

В структуре эмоциональной сферы как сложного многокомпонентного образования можно условно выделить ряд компонентов: когнитивный (восприятие, понимание и вербализация эмоциональных состояний человека, формирование системы представлений об эмоциях), аффективный (эмоциональное реагирование и эмоциональные отношения человека), экспрессивный (кодирование эмоций) и импрессивный (субъективное переживание эмоциональных состояний). Как известно, общую закономерность развития эмоциональной сферы ребенка определяет социализация содержания и форм проявления эмоций, а в роли носителя форм выражения эмоций выступает взрослый. Необходимость целенаправленного педагогического участия взрослого в эмоциональном развитии дошкольника обусловлена также такими характеристиками эмоциональной сферы, как гибкость и пластичность, затрудняющими процесс вербализации ребенком собственных эмоций и, следовательно, процессы осознания и контроля эмоциональных реакций.

Одной из педагогических технологий развития эмоциональной сферы старших дошкольников является технология игрового сенсомоторного тренинга, основу которой составляет опосредованное воздействие на внутренние эмоциональные механизмы ребенка через развитие его сенсомоторной системы. Изначально данная технология создавалась М. Э. Вайнера в целях коррекции недостатков эмоционального развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, однако этот факт не исключает возможности организации игрового сенсомоторного тренинга в целях «...предупреждения нарушений в работе механизма эмоционального реагирования как базального психического механизма» [1, с. 37].

Содержательной основой игрового сенсомоторного тренинга является работа с разномодальными ощущениями ребенка, которые выступают в качестве естественных стимуляторов эмоций как рефлекторных психовегетативных реакций, связанных с проявлением субъективного пристрастного отношения к ситуации и способствующих организации целесообразного поведения в ней (Е. П. Ильин, 2002).

Во-первых, это тренинг сензитивности, ориентированный на обогащение сенсорного опыта детей посредством организации эмоционально-сенсорных игр на развитие анализаторов (зрительного, слухового, осязательного, обонятельного и вкусового, вестибулярного). Во-вторых, – психомышечный тренинг, предусматривающий совершенствование всех компонентов эмоциональной экспрессии и снятие мышечного напряжения детей посредством проведения эмоционально-экспрессивных игр на развитие мимики, пантомимы, жестикуляции.

Эффективность игрового сенсомоторного тренинга как средства развития эмоциональной сферы дошкольников определяется эмоциогенными свойствами игры: игра усиливает эмоции, возникающие как результат воздействия сенсорных стимулов, индивидуализирует эмоциональные реакции детей, позволяет перестроить их эмоциональный опыт. Уточним, что предложенный М. Э. Вайнера комплекс игр можно дополнить эмоционально-сенсорными и эмоционально-экспрессивными играми Н. С. Ежковой [2].

Необходимость включения технологии игрового сенсомоторного тренинга в образовательный процесс дошкольной образовательной организации обусловливают следующие выявленные нами проблемы эмоционального развития детей 5–6 лет: дети эмоционально реагируют только на сенсорные стимулы с достаточно высоким коэффициентом новизны или интенсивности, их моторной выразительности присуща стереотипность; у трети возрастной группы детей выражены отрицательная установка на сенсорные стимулы и неадекватные эмоциональные реакции на некоторые сенсорные воздействия, репертуар экспрессии – мимика, пантомима, жестикуляция – ограничен, доминирует устойчивый отрицательный эмоциональный фон настроения (тревожный, агрессивный); несмотря на то, что состояние безразличия, в целом, чуждо психической природе дошкольников, более 20% детей старшего дошкольного возраста индифферентно относятся к разномодальным ощущениям, пассивны, их эмоциональные реакции внешне не выражены.

Далее рассмотрим примеры включения технологии игрового сенсомоторного тренинга в образовательный процесс групп детей старшего дошкольного возраста.

При организации утреннего приема решается задача совершенствования опыта эмоционального реагирования детей посредством подачи разнообразных по интенсивности, продолжительности и новизне сенсорных стимулов.

На участке детского сада предоставляется возможность для проведения с подгруппой детей одной-двух игр по выбору педагога: зрительных («Цветные мыши», «Волшебные лужи»); вестибулярных («Самолеты», «Гостьюшка», «Мячики»); осязательных («Киска! Брысь под лавку!», «Летел лебедь», «Кошkin дом») и других эмоционально-сенсорных игр («Запахи вокруг», «Слушаем тишину» и пр.). Одной из любимых у детей является игра на развитие тактильного анализатора «Киска! Брысь под лавку!», которая проводится в паре «воспитатель – ребенок»: глядя в глаза ребенка, педагог гладит его ладошки и выразительно приговаривает текст до слова «брысь» – услышав это слово, ребенок должен быстро отдернуть ладошки, чтобы взрослый его не осалил. Если детям это удается, они смеются, подпрыгивают от нетерпения, просят повторить игру, с удовольствием играют друг с другом.

При проведении приема детей в помещении целесообразнее организовать с подгруппой воспитанников эмоционально-сенсорную игру из перечня зрительных игр («Наша группа», «Телевизор», «Веселые картинки», «Латаем ковер»); слуховых («Скрипучая дверь», «Посидим в тишине», «Загадочный стук», «Соноскоп»); осязательных («Свинки», «Шалтай-Болтай», «Кто в домике живет?», «Рисуем загадки»); обонятельных («Как много запахов вокруг!», «Букеты»); вестибулярных игр («Гостьюшка», «Мячики», «Паровозик»).

Так, целую гамму эмоций играющих детей можно наблюдать при организации в группе эмоционально-сенсорной игры на развитие зрительного анализатора «Латаем ковер». Рассмотрим пример эмоционального реагирования старших дошкольников.

Эля К. (6 лет 4 мес.) быстрее всех справляется с заданием, закрыв заплатами соответствующей формы и размера свой сектор ковра – большой лист бумаги, рисунок на котором имитирует ковер с дырками, и радостно сообщает: «А я уже все сделала! Можно я помогу Тимуру, а то у него меньше всех фигурок вставлено? (с сочувствием)». Тимур Х. (5 лет 11 мес.), нахмурив брови, сосредоточенно ищет нужную ему фигуру, предложение о помощи недовольно отклоняет: «Не надо мне помогать – не маленький, сам справлюсь!» Мальчик выполняет игровое задание самостоятельно, но в итоге оказывается последним – этот факт его очень расстраивает: «Можно я еще поиграю, чтобы потом всех обогнать?» – с надеждой спрашивает он педагога и, естественно, получает положительный ответ и эмоциональную поддержку.

Обратим внимание, что дошкольники, как правило, демонстрируют принятие зрительных и слуховых стимулов и выраженную положительную эмоциональную направленность на взаимодействие с ними, тогда как характер их контактов с сенсорными стимулами, вызывающими вестибулярные, осязательные и обонятельные ощущения, зависит от инициативы и степени готовности каждого ребенка к взаимодействию с данными стимулами.

Во время организации питания создаются благоприятные условия для совершенствования обонятельной и вкусовой чувствительности детей посредством аффективного комментария педагога с целью привлечения внимания детей к вкусовым впечатлениям. После еды дети с удовольствием делятся впечатлениями о своих ощущениях (каша тёплая, суп горячий, компот сладкий, яблоко кисло-сладкое и т. п.), выражают собственное эмоциональное отношение к различным блюдам (нравится – не нравится, люблю – не люблю).

Удачным является включение эмоционально-сенсорных игр в структуру непосредственно образовательной деятельности (познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие) в качестве физкультминуток: это игры на развитие тактильных ощущений и мимической выразительности («Свинки»); игры, обостряющие слуховое внимание («Соноскоп», «Слушаем тишину») и зрительное внимание детей («Наша группа», «Веселые картинки»); вестибулярные игры («Мячики», «Паровозик»).

В структуру дневной и вечерней прогулки уместно включать эмоционально-сенсорные игры, удовлетворяющие потребность дошкольников в активных движениях («Гусеница на прогулке», «Поймаю бабочку», «Волшебные лужи», «Трудолюбивые гномики» и др.); игры, предполагающие нагрузку на вестибулярный аппарат («Самолеты», «Звонари», «Гостьюшка», «Угости зайца морковкой»). При проведении педагогом эмоционально-экспрессивных игр («Мартышка», «Король-Боровик», «Интересная походка», «Дождь и дождик», «В магазине игрушек» и пр.) дети могут приобрести опыт внешнего оформления эмоций с помощью неверbalных средств.

Планируя физкультурно-оздоровительную работу после дневного сна, можно сделать акцент на организацию эмоционально-сенсорных игр, активизирующих тактильную чувствительность детей (например, в игре «Следы снежного человека» детям предлагается добраться до жилья Снежного человека, наступая босиком на его «следы», вырезанные из материалов различного качества); провести мимическую гимнастику – эмоционально-сенсорные игры «Бабочка», «Семья леших», «Старушка-веселушка» и др.

Обязательное условие включения в образовательный процесс игрового сенсомоторного тренинга – дифференциация его содержания с учетом уровня адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности детей (типологической группы), установленного по результатам психолого-педагогической диагностики с использованием проективной методики (проективная игра «Буратино» М. Э. Вайнера) и наблюдения «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в группе детского сада» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной). Для организации образовательной деятельности с подгруппами детей благоприятна вторая половина дня.

С целью расширения рамок сенсорного поля и индивидуализации экспрессивных проявлений старших дошкольников с высоким уровнем адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности, относящихся к первой типологической группе, используется ряд приемов:

– отключение какого-либо анализатора, в частности, зрительного анализатора. Например, при проведении осязательных игр «Рукавички», «Золушка», «Жучок», вестибулярной игры «Угости зайца морковкой» и других эмоционально-сенсорных игр ребенку завязывают глаза, просят закрыть глаза;

– неожиданное сенсорное воздействие. Так, в игре «Кто в домике живет?» игроку требуется просунуть руку в отверстие домика и определить на ощупь тот или иной предмет, в игре «Шалтай-

Болтай» также присутствует элемент неожиданности – водящий ребенок с завязанными глазами опускает руки в заранее подготовленные емкости с песком, горохом и иным неизвестным ему содержимым;

– запланированный сбой. Например, при организации зрительной игры «Латаем ковер» педагог может незаметно на время убрать «заплатку» нужной ребенку формы и цвета;

– информационный скачок. Здесь примером одновременного воздействия практически на все анализаторы играющих детей является игра «Кошкин дом»;

– ложная информированность. Так, в игре «Игра-рассказ о том, что произошло на самом деле» педагог может предъявить ребенку несоответствующий заявленному сенсорный стимул, например, дощечку из шершавого материала после фрагмента рассказа о мягкой, пушистой кошке;

– невербальные импровизации. Заметим, что свобода импровизации предоставляется детям при организации всех эмоционально-экспрессивных игр.

Основная цель работы с детьми второй типологической группы, определяющая отбор эмоционально-сенсорных и эмоционально-экспрессивных игр, – организовать разнообразные сенсорные контакты ребенка, в том числе, с сенсорными стимулами, эмоциональные реакции на которые неадекватны или отсутствуют; помочь ребенку накопить индивидуальный самобытный набор выразительных движений посредством импровизации (например, в игре «Аплодисменты» игрокам предлагают передать аплодисментами собственное эмоциональное отношение к различным предметам, в играх «В гостях у царя зверей», «Цирк» – перевоплотиться в животных и т. п.).

С сенсорно менее восприимчивыми дошкольниками с ограниченным репертуаром экспрессивных реакций, составляющими третью типологическую группу, организуются разнообразные эмоционально-сенсорные игры – зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые, вестибулярные – с целью разблокировки ограниченно действующих сенсорных каналов. Большое внимание уделяется формированию положительной эмоциональной направленности детей на сенсорные контакты посредством аффективных комментариев педагога.

Низкий уровень адекватности эмоционального реагирования и сенсомоторной компетентности детей четвертой типологической группы обуславливает отбор эмоционально-сенсорных игр с целью осуществления сенсорной стимуляции по каналам дистантных (зрительного, слухового) и вестибулярного анализаторов с последующей подготовкой обонятельного и контактных (осознательного и вкусового) анализаторов к взаимодействию с сенсорными стимулами, а также организацию игр на развитие эмоциональной экспрессии при условии выполнения детьми действий по образцу педагога.

Главным результатом использования технологии игрового сенсомоторного тренинга в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста является положительная эмоциональная направленность детей на восприятие сенсорной информации, активность их ориентировочно-исследовательских действий и наличие эмоционально-оценочных суждений при взаимодействии с разнообразными сенсорными стимулами, развитие у детей невербальных способов выражения эмоций, уменьшение проявлений тревоги и агрессии в различных ситуациях социального взаимодействия.

Литература

1. Вайнер, М. Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников [Текст]: Учебно-методическое пособие / М. Э. Вайнер. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – 96 с.
2. Ежкова, Н. С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Часть 1 [Текст] / Н. С. Ежкова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 127 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГР**

I.O. Карелина

Российская Федерация, Рыбинск

**FORMATION OF SENIOR PRESCHOOLERS' ARBITRARY EMOTION REGULATION BY
MEANS OF GAMES AIMED AT DEVELOPMENT OF EMOTIONAL
AND VOLITIONAL SPHERE**

I.O. Karelina

Russian Federation, Rybinsk

Ключевые слова: произвольность эмоциональных процессов, произвольная регуляция эмоций, игры на развитие эмоционально-волевой сферы.

Key words: arbitrariness of the emotional processes, arbitrary emotion regulation, games aimed at development of emotional and volitional sphere.

Произвольность эмоциональных процессов – способность подчинять собственные непосредственные желания сознательно поставленным целям – является важным эмоциональным новообразованием конца дошкольного возраста, возникающим на уровне регуляции поведения как результат всего хода психического развития ребенка на протяжении раннего и дошкольного детства (Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец и др.). Появление способности к регуляции эмоций связано с развитием высшего уровня базальной системы эмоциональной регуляции – уровня эмоционального контроля за аффективным переживанием (В. В. Лебединский и др., 1994). Конечно, в дошкольном возрасте актуальные потребности ребенка тесно переплетаются с импульсивной активностью, с переходом к действию с первого же побуждения, однако в норме развитие избирательности эмоционального процесса сочетается со снижением его импульсивности и повышением опосредованности (Г. М. Бреслав, 1990).

Рост возможностей старших дошкольников в управлении интенсивными эмоциями и их выражением конструктивным способом отмечают и зарубежные исследователи, которые рассматривают регуляцию эмоций как компонент эмоционального интеллекта и указывают на факт повышения осведомленности детей о произвольной регуляции эмоций (осознание того, что эмоциональные переживания можно контролировать, осознание разницы видимых и переживаемых эмоций) и возникновения у детей пяти лет способности отделять собственные чувства и действия, использовать слова для выражения в социально приемлемой форме таких чувств, как гнев или разочарование [3, 4].

Средством развития произвольности эмоциональных процессов, «школой эмоций» (Л. С. Выготский) является игра дошкольника: именно в контексте игровой деятельности в соответствии с игровыми правилами, по требованию игрового сотрудничества осуществляется первоначальное становление произвольной регуляции, которая распространяется в старшем дошкольном возрасте и на другие виды деятельности – коммуникативную, учебную – при условии доминирования игрового мотива активизации эмоциональной регуляции поведенческих действий [1].

В настоящее время педагоги старших групп дошкольных образовательных организаций имеют достаточно большой выбор практических пособий, где представлены разнообразные комплексы игр на развитие эмоциональной и эмоционально-волевой сферы детей:

– игры, направленные на развитие умения различать эмоциональные состояния, на формирование навыка выражения негативных эмоций приемлемым способом, на снижение мышечного и эмоционального напряжения, на развитие навыков волевой регуляции, на формирование уверенного поведения и повышение самооценки дошкольников (Ю. В. Гурин, Г. Б. Монина, 2011);

– эмоционально-экспрессивные игры, игры на развитие представлений об эмоциях и словаря эмоциональной лексики детей 5–6 лет (Н. С. Ежкова, 2010);

– игры на снятие страхов и повышение уверенности в себе, на снижение агрессии и ослабление негативных эмоций, на саморегуляцию и снятие психоэмоционального напряжения детей 5–7 лет (Н. Л. Кряжева, 1996, 2006);

– игры для старших дошкольников на развитие эмпатии, выразительных движений, групповой сплоченности, способности определять эмоциональные состояния по схематическим изображениям (В. М. Минаева, 1999, 2003);

Ё

– психокоррекционные игры для развития эмоционально-волевой сферы детей старших групп детских садов: игры на развитие произвольных движений и самоконтроля, произвольной активности; игры, способствующие успокоению, уменьшению возбуждения и развитию самоконтроля; игры на развитие эмоциональной сферы и коммуникационных способностей (на выражение основных эмоций); игры на снятие страхов и боязни школы (Н. В. Самоукина, 1993, 2002);

– игры для детей дошкольного возраста, снимающие гнев, эмоциональное и мышечное напряжение (С. И. Семенака, 2004, 2014).

Не останавливаясь подробно на анализе содержания вышеперечисленных игр, отметим, что многие из них либо ориентированы на психологическую коррекцию эмоциональной сферы детей и, следовательно, не могут быть использованы воспитателем для организации совместной образовательной деятельности с детьми, либо непосредственно не направлены на формирование у детей произвольной регуляции эмоций и решают задачи развития других компонентов эмоциональной сферы ребенка (когнитивного, экспрессивного). В результате, заложенный в играх, ориентированных на эмоциональную сферу, потенциал для развития у дошкольников способности регулировать эмоции практически не реализуется, так как данные игры не включаются педагогами групп детей старшего дошкольного возраста в образовательный процесс.

При отборе игр для формирования у старших дошкольников произвольной регуляции эмоций мы исходили из того, что формирование в дошкольном возрасте способности контролировать и регулировать эмоции заключается в приобретении детьми навыка сдерживания внешнего выражения собственных эмоций и в овладении умением анализировать вызвавшие их причины (А. Е. Ольшанникова, 1983), что, в свою очередь, предполагает осведомленность ребенка в собственных переживаниях и эмоциях окружающих, осознание и принятие собственного эмоционального состояния, выражение эмоций в социально приемлемой форме.

С этой позиции оптимальному формированию всех составляющих процесса управления ребенком собственными эмоциями, на наш взгляд, способствует составленный Ю. В. Гуриным и Г. Б. Мониной комплекс из 5 видов игр на развитие эмоционально-волевой сферы, решаящих задачи обучения детей умениям различать и понимать собственные эмоциональные состояния и эмоции других людей, выражать гнев приемлемым способом, контролировать мышечные ощущения и собственные действия, адекватно оценивать и принимать себя как достойного уважения человека [2].

Данные развивающие игры были классифицированы нами на основании форм организации детей (таблица 1) и апробированы в ходе формирующего эксперимента, проведенного под нашим руководством на базе 3 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска с 59 детьми в возрасте 5–7 лет.

Таблица 1
Классификация игр на развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста

Виды игр [2]	Формы организации детей		
	Групповая	Подгрупповая	Индивидуальная
1. Игры, направленные на развитие умения различать эмоциональные состояния	«Тренируем эмоции», «Волны», «Охота на тигров».	«Тренируем эмоции», «Лото настроений», «Дружба начинается с улыбки», «Угадай эмоцию», «Маски», «Охота на тигров», «Серебряное копытце», «Зеркало», «Камушек в ботинке», «Глаза в глаза», «От топота копыт...», «Три лица».	«Серебряное копытце», «Зеркало», «Глаза в глаза», «Три лица».
2. Игры на формирование навыка выражать негативные эмоции приемлемым способом	«Нехочуха», «Маленькое привидение».	«Два барана», «Нехочуха», «Маленькое привидение», «Обзывалки», «Рычи, лев, рычи», «Тух-тиби-дух».	«Брэк!»
3. Игры на снижение мышечного и эмоционального напряжения	«Цветок», «Гряпичная кукла и солдат», «Солнечный зайчик», «Волшебный сон», «Пчелка на лугу», «Сбрось усталость».		«Драка», «Солнечный зайчик», «Дыши и думай красиво», «Гора с плеч».
	«Маленькие черепахи».	«Торт», «Театр прикосновений».	

4. Игры, направленные на развитие навыков волевой регуляции	«Черепашки», «Говори...», «Молчание», «Ловим комаров», «Замри», «Волшебный свисток», «Расставь посты».	«Смена ритмов», «Кричалки – шепталки – молчалки», «Слушай команду».	«Сделай так».	«Маленькая птичка», «Ловим комаров», «Возьми себя в руки».
5. Игры на формирование уверенного поведения, повышение самооценки	«Конкурс хвастунов».		«Конкурс хвастунов», «Король», «Врасти в землю».	«Ты – лев», «Врасти в землю».

Обратим внимание, что планирование образовательной деятельности по формированию у дошкольников произвольной регуляции эмоций предваряет педагогическая диагностика с использованием методов анкетирования воспитателей группы (анкета «Изучение особенностей произвольной регуляции эмоциональных процессов» И. О. Карелиной); наблюдения с целью определения особенностей эмоционального реагирования детей в различных ситуациях социального взаимодействия и индивидуальной деятельности (наблюдение «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» Г. Б. Степановой, модификация И. О. Карелиной); экспериментальной методики Г. А. Урунтаевой «Изучение произвольности поведения и внимания у детей 2–7 лет в подвижной игре».

При планировании педагогом фронтальной работы по формированию у детей произвольной регуляции эмоций мы рекомендуем включать развивающие игры в структуру непосредственно образовательной деятельности (физкультурные и музыкальные занятия), а также в структуру дневной и вечерней прогулки.

Работу с небольшими подгруппами детей в форме игр на развитие эмоционально-волевой сферы можно спланировать во время утреннего приема и во вторую половину дня.

При организации с детьми развивающих игр в индивидуальной форме в структуре прогулки и во второй половине дня, наиболее благоприятной для индивидуальной работы, следует уделять внимание дошкольникам с низким уровнем произвольной регуляции эмоций. Для таких детей характерны: неадекватное по силе эмоциональное реагирование в различных ситуациях взаимодействия со взрослым (например, неадекватная реакция на замечание или просьбу воспитателя), со сверстниками (ярко выраженные отрицательные эмоции при неудовлетворяющем ребенка распределении ролей в игре, при установлении отношений руководства-подчинения в совместной деятельности, в ситуациях успеха-неуспеха сверстника), а также в ходе индивидуальной деятельности (в частности, бурная эмоциональная реакция на неуспех вплоть до отказа от выполняемой деятельности); отрицательный эмоциональный фон настроения (тревожный, агрессивный, пониженный); неумение сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения.

Рассмотрим один из примеров организации индивидуальной работы по формированию у ребенка произвольной регуляции эмоций с использованием игр на развитие эмоционально-волевой сферы.

В ходе диагностики мы определили у Сережи В. (6 лет 5 мес.) низкий уровень произвольной регуляции эмоциональных состояний: на занятиях он часто выкрикивал ответ с места, не дожидаясь обращения к нему педагога; в случае возникновения конфликта со сверстниками при неудачной попытке занять лидирующую позицию проявлял физическую агрессию (мог стукнуть, кинуть игрушкой в ровесника); на адресованные ему замечания воспитателя реагировал очень остро. Оба воспитателя указали в анкете, что мальчик не умеет сдерживать непосредственные побуждения, неуравновешен, возбудим.

Планируя индивидуальную работу с ребенком в течение 3-х месяцев, мы, учитывая его эмоциональную возбудимость, намеренно не вовлекали мальчика в такие игры, как «Брэк!» и другие, которые могли привести к еще большему его перевозбуждению. Прежде всего, мы знакомили его с методами регуляции собственного эмоционального состояния посредством игр «Возьми себя в руки», «Врасти в землю», «Маленькая птичка», «Дыши и думай красиво», «Гора с плеч»; предоставляли ему возможность подвигаться в свободном ритме и снизить мышечное напряжение в игре «Ловим комаров»; развивали у него понимание эмоций человека и эмоциональную ориентацию на сверстников в

ходе организации игр «Зеркало», «Три лица», «Серебряное копытце».

Спустя месяц, обсуждая с подгруппой детей их отрицательные эмоциональные переживания и проблемы (игра «Камушек в ботинке»), мы заметили, что Сергей В., которого дети часто указывали в качестве обидчика, впервые не отреагировал агрессией на замечания сверстников в его адрес, а, наоборот, пообещал не обижать ребят, чтобы не оказаться снова «камушком» в чьем-то ботинке. Через 2 месяца мы увидели первые позитивные изменения в характере эмоционального реагирования мальчика: он стал адекватно реагировать на некоторые замечания воспитателя, предпринимать попытки сдержать собственные агрессивные проявления и урегулировать возникающие в игровой деятельности со сверстниками конфликты (при условии напоминания педагогом известных ребенку способов регуляции отрицательных эмоций). Так, во время назревающего конфликта Серёжи В. и Ромы К. воспитатель напомнил мальчику о знакомом ему по игре «Серебряное копытце» образе – образе спокойного, мудрого оленя с серебряным копытцем, из-под которого появляются волшебные, невидимые монеты, с каждой из которых в мир приходит доброта, – и ребенок сразу же выпрямился, расправил плечи, успокоился и, в результате, смог договориться со сверстником о совместной игре с предметом конфликта – игрушечным роботом.

В целом, анализ данных повторной педагогической диагностики, свидетельствующих о позитивной динамике в развитии у детей способности контролировать эмоциональные проявления в различных социальных контекстах и сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения, позволил нам прийти к выводу о возможности использования комплекса игр на развитие эмоционально-волевой сферы Ю. В. Гурина и Г. Б. Мониной для формирования у старших дошкольников одного из ключевых компонентов эмоционального интеллекта – регуляции эмоций.

Литература

1. Карелина, И. О. Проблема формирования регуляции эмоций у детей [Текст] / И. О. Карелина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 134-137.
2. Монина, Г. Б., Гурин, Ю. В. Игры для детей от трех до 7 лет [Текст] / Г. Б. Монина, Ю. В. Гурин. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011. – 256 с.
3. Bretherton, I. et al. Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective // Child Development. – 1986. – V. 57. – No 3. – p. 529-548.
4. Early Education: Three, Four, and Five Year Olds Go to School / By C. Seefeldt, B. A. Wasik. – Merrill : Pearson Education Inc., 2006. – P. 46-48.

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ

Ильина И.Ю., Бажина Д.Ю

**Российская Федерация, Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет**

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS AT AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION DURING HEARING MUSIC

Ilina I., Bazina D.

Russian Federation, Perm, Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Perm State Humanitarian Pedagogical University»

Ключевые слова: музыкальные способности, эмоциональное восприятие музыки, задержка психического развития.

Key words: musical ability, emotional perception of music, mental retardation.

В структуре музыкальных способностей эмоциональная отзывчивость на музыку является ведущим компонентом. Развивается эмоциональная отзывчивость в процессе целенаправленного восприятия музыки при отборе произведений с четко выраженными музыкальными интонациями.

Особого внимания заслуживает процесс формирования эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с особыми возможностями здоровья, задержкой психического развития

Эмоциональная сфера дошкольников с задержкой психического развития имеет ряд особенностей, таких как: эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, резкая смена настроения, нарушение самоконтроля, неадекватная эмоциональная реакция. Исследования ученых Б.М. Теплова, Н. А. Ветлугиной, О. П. Радыновой показывают, что именно музыка способна ранее других искусств воздействовать на чувства ребенка, стимулировать положительные эмоции и эмоциональный отклик, побуждать к сопререживанию и художественной эмпатии, инициировать воображение и фантазию, вызывать желание общаться и делиться впечатлениями, рассуждать об услышанном. Проблема развития музыкальной отзывчивости на музыку у детей с задержкой психического развития недостаточно представлена в литературе. Поэтому она является актуальной. И дети с задержкой психического развития, как и другие дети, должны приобщаться к музыкальному искусству.

Процесс музыкального развития детей с задержкой психического развития должен строиться с учетом их особенностей. На практике этому уделяется недостаточно внимания. Кроме того, педагоги нуждаются в методическом сопровождении образовательного процесса. Эмоциональная сфера дошкольников с задержкой психического развития имеет ряд особенностей, таких как: эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость, резкая смена настроения, нарушение самоконтроля, неадекватная эмоциональная реакция. Исследования ученых Б.М. Теплова, Н. А. Ветлугиной, О.П. Радыновой показывают, что именно музыка способна ранее других искусств воздействовать на чувства ребенка, стимулировать положительные эмоции и эмоциональный отклик, побуждать к сопререживанию и художественной эмпатии, инициировать воображение и фантазию, вызывать желание общаться и делиться впечатлениями, рассуждать об услышанном. Поэтому мы поставили цель: теоретически обосновать и экспериментально изучить особенности развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе слушания музыки. Нами в качестве объекта были выбраны: особенности развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с задержкой психического. А в качестве предмета: эмоциональная отзывчивость на музыку как компонент в структуре музыкальных способностей.

Наше исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Выделили основные задачи:

- проанализировать теоретическую и научно-методологическую литературу по проблеме исследования;
- отобрать диагностические задания, провести диагностику развития эмоциональной отзывчивости на музыку;
- проанализировать результаты диагностики, определить уровни эмоциональной отзывчивости на музыку, проанализировать особенности организации восприятия музыки в процессе её слушания на музыкальных занятиях;
- разработать проект по развитию эмоциональной отзывчивости в процессе слушания музыки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- разработать методические рекомендации для педагогов и родителей.

Теоретический анализ позволил убедиться нам, что слушание действительно является одним из ведущих видов музыкальной деятельности. А эмоциональная отзывчивость является основным компонентом в структуре музыкальных способностей и составляет основу эмоционального восприятия музыки. У дошкольников с задержкой психического развития отмечаются трудности при сосредоточении на музыкальном материале, при его восприятии во время слушания и анализа, недостаточная выраженная эмоциональная отзывчивость, неадекватность эмоциональных реакций, что обусловлено несовершенством восприятия, внимания и эмоционально-волевой сферы. Как отмечается в исследования, своевременная коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития в дошкольном возрасте дает положительную динамику в развитии музыкального восприятия и эмоциональной отзывчивости на музыку.

Экспериментальная часть исследования проводилось на базе дошкольного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад №161» г. Перми. В 2014-2016 гг. Было выбрано 10 детей в возрасте от 5 до 7 лет с задержкой психического развития. Для решения задач экспериментального этапа нами была проведена диагностика О.П. Радыновой и А.Г. Гогоберидзе, проведена беседа, а также наблюдения за детьми в процессе музыкальных занятий. Мы выявили, что высокий уровень эмоциональной отзывчивости и интереса к восприятию музыки отмечается у 2 (20%), средний у 3 (30%), низкий у 5 детей из 10 (50%). Большинство детей (70%) осознано понимают эмоци-

нальный настрой музыки, 3 ребенка (30%) –не достаточно осознано. В ходе беседы о музыке был выявлен не достаточный уровень музыкальной эрудиции у всех детей. (100%). Также было выявлено, что 6 детей из 10 (60%) довольно заинтересованы в музыке, любят слушать музыку дома, но дети затрудняются называть любимые песни, произведения. 4 ребенка (40%) отрицательно отвечали на большинство вопросов или не отвечали вообще. Средний уровень эмоционального восприятия выявлен у 8 детей из 10(80%), низкий у 2 (20%).

В ходе проведения диагностики мы выявили большие различия в показателях уровня эмоциональной отзывчивости на музыку у детей. По итогам диагностики нами был разработан проект на перспективу, который позволит повысить показатели эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с задержкой психического развития. Наш проект является долгосрочным: рассчитан на 6 месяцев и в нем выделяется три основных этапа.

І. Организационный (2 недели) – определение целей, задачей проекта. Изучения уровня эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с задержкой психического развития с помощью диагностики и наблюдения за детьми в процессе музыкального занятия. Выявление уровня заинтересованности родителей воспитанников, педагогов в данном проекта.

ІІ. Практический (20 недель) – занятия по слушанию музыки.

1.Ознакомительный этап: на этом этапе необходимо сформировать у детей представление о характере, чувствах, которые можно легко узнавать в жизни и искусстве, таких как: радость, грусть, страх, удивления, спокойствие и др. Стимулировать у детей возникновение адекватных эмоциональных реакций, переживаний, обогащать у детей личностный эмоциональный опыт.

2.Смысловой этап: более подробное и детальное постижение детьми интонационных, выразительных средств выразительности музыки, средств передачи эмоций и чувств таких как: мелодия, темп, тембр, регистр, ритм, динамические оттенки. Развитие дифференцированного слушания музыки, понимание целостного образа произведения.

3.Творческий этап: является своеобразным закреплением полученного опыта, знаний и умений. На этом этапе детям предлагается передавать собственные переживания, эмоции от произведения через рисунки, движения, мимику. Активизируется воображение, фантазия детей.

ІІІ. Заключительный (2 недели) – подведение итогов реализации проекта, проведение повторной диагностики, анализ и оценка результативности реализации проекта, опрос удовлетворенности родителей и педагогов.

Для успешной реализации проекта педагогам были обозначены рекомендации по организации и методическому сопровождению педагогического процесса. Планирование работы проводится после диагностики уровней эмоциональной отзывчивости. Важно использовать сочетание словесных и наглядных методов, а также разнообразные приемы, и их чередование для активизации внимания, мышления; Особое внимание уделить подбору репертуара: знакомить детей с различными интонациями, характерами, жанрами музыки, произведения должны быть близки и понятны детям по содержанию. Использовать различное оборудование для большей эффективности и наглядности. Большой эффективности в развитии эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с задержкой психического развития можно добиться при согласованной работе педагогов, дефектологов и музыкального руководителя

Успешная реализация проекта предполагает также работу с семьей. Поэтому нами были даны советы родителям. Важную роль в приобщении детей к музыкальному искусству играет музыкальная культура и музыкальный опыт родителей. Для слушания музыки необходимо отвести удобное время в режиме дня. Слушание музыки не должно занимать много времени (оптимально 10-15 мин.). Перед слушанием музыки необходимо настроить ребенка, заинтересовать его предстоящей деятельностью. В процессе восприятия использовать различные приемы для лучшего запоминания и понимания музыки. После прослушивания побеседовать с ребенком, можно предложить выразить свои впечатления в рисунке, движениях.

Мы предполагаем, что проект будет способствовать развитию эмоциональной отзывчивости на музыку у детей, дети смогут правильно определять характер произведения и средства выразительности, выражать свои чувства в словах, рисунках, движениях. Кроме того, наш проект поможет родителям и педагогам повысить интерес к музыкальной деятельности и будет способствовать повышению компетенции в области восприятия музыки у детей с задержкой психического развития.

Практическая значимость работы заключается в отборе диагностических методик, выделении уровней и индивидуальных показателей эмоциональной отзывчивости на музыку у детей с задержкой психического развития.

Литература

1. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Медведева, Е.А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика/ Е.А. Медведева. — М., 2002.
3. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова. — М., 1998.
4. Радынова, О.П. Слушаем музыку: книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада / О.П. Радынова. — М., 1999.

УДК 373. 24

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ И В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Лосева Н.А., Соколова Ю.А.

Российская Федерация, Череповец, Череповецкий государственный университет

ARRANGEMENT OF LABOUR NURTURING CONTINUITY OF KINDERGARTEN CHILDREN IN FAMILY AND IN PRE – SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Loseva N.A., Sokolova Y.A.

Russian Federation, Cherepovets, Cherepovets State University

Ключевые слова: преемственность, труд, трудолюбие, трудовое воспитание, трудовая деятельность, трудовые обязанности.

Key words: continuity, labour, diligence, labor nurturing, labour activity, work obligations.

Важнейшим этапом в развитии личности ребёнка является дошкольный возраст. В этот период ребенок начинает осваивать и понимать окружающий его мир, учится взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, проходит первые этапы формирования осознанного отношения к труду, поэтому – это как раз то время наиболее благоприятное для трудового воспитания.

Трудовое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у детей дошкольного возраста сознательного отношения и склонности к труду, как основной жизненной потребности, а также формирование привычки к труду путём включения ребёнка в активную трудовую деятельность. Цель трудового воспитания дошкольников – формирование у детей представлений о трудовой деятельности взрослых, формирование трудовых навыков и умений, воспитание трудолюбия, как качества личности. В педагогике трудолюбие традиционно понимается как качество, характеризующее субъективное расположение личности к своей трудовой деятельности, либо как черта характера, заключающаяся в положительном отношении личности к процессу трудовой деятельности. Трудолюбие проявляется в старании, усердии, в положительном отношении личности к процессу трудовой деятельности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда.

Трудолюбие детей дошкольного возраста мы рассматриваем как качество, характеризующееся положительным субъективным отношением ребенка к процессу и результату трудовой деятельности. Оно проявляется в желании трудиться, удовлетворенности самим процессом труда, увлеченности, старании, усердии, добросовестности. Трудолюбие как устойчивый компонент личности у дошкольника может быть сформировано лишь в том случае, если труд, трудовая деятельность будут являться для ребенка ценными, если у него будет сформировано ценностное отношение к труду, что соответствует сущности аксиологического подхода в педагогике, тем более, что именно этот подход выбран научным сообществом в качестве методологической основы современной педагогической науки [3].

Отношение детей к труду во многом зависит от того, какое значение придаём этому мы, взрослые. Можно помочь ребёнку полюбить труд, почувствовать радость от труда, а можно отбить желание, если использовать неинтересные для детей приёмы мотивации. Трудовую деятельность

дошкольников необходимо организовывать так, чтобы труд перекликался с игрой, был её составной частью. Именно так ребёнок учится, привыкает работать, не замечая того, что это уже не игра.

Нужно отметить, что содержание труда ребенка или взрослого, отношение к труду в истории было различным. Доказано, что социальные изменения жизни человека накладывают отпечаток на его отношение к труду, в том числе к трудовому воспитанию детей. Научно-технический прогресс внес существенные изменения в характер и структуру трудовой деятельности человека.

Л.И. Сайгушева считает, что преобразования в содержании труда требуют повышения компетентности, культуры труда, развития таких свойств личности как самостоятельность, инициативность, креативность, что повышает свободу выбора трудовой деятельности. От этого выбора зависит престиж человека в обществе [2].

Следовательно, детям дошкольного возраста важно объяснить ценность и значимость труда, замотивировать на элементарные представления о них, что будет способствовать развитию трудолюбия, как устойчивого компонента личности у дошкольника. А значит, будет сформировано ценностное отношение к труду, что соответствует сущности аксиологического подхода в педагогике, где множество исследований посвящено как изучению трудовой деятельности, так и приобщению человека к труду. Однако исследователи практически не затрагивали аксиологический аспект воспитания трудолюбия дошкольников, что соответствует реалиям нашего времени, поскольку развитие системы образования на аксиологической основе стало одной из ведущих тенденций российской действительности.

Современные отечественные тенденции таковы, что «наряду с проблемой формирования знаний, умений и навыков перед образованием ставится более сложная задача формирования у ребенка ценностного отношения к самому себе, к окружающим людям, к процессу учения на протяжении всей жизни, к культуре, к собственной профессиональной деятельности» (В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова) [3]. О необходимости приобщать детей к труду с раннего возраста писали Е.А. Аркин, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, которые отмечали, что труд ребенка должен быть посильным и интересным для него. Первыми формами организации труда ребенка в семье они считают уход за собой, уборку постели, мытье посуды, уход за домашними животными и другую работу, которая формирует многие личностные качества ребенка: ответственность, волю, уважение к труду других людей, общительность и многие другие [4].

К сожалению, в современном обществе вечной занятости, родители не придают значения словам маленьких дошкольников: «Я сам!». Многие взрослые не понимают значения трудового воспитания для развития личности ребёнка. Родителям быстрее и проще самим одеть ребёнка, чем ждать, пока он сделает это сам. Им легче самим убрать игрушки, чем придумать игровую ситуацию, в которой ребёнок сам с удовольствием положил бы игрушки на свои места (например, превратить пылесос в «слоника»). Чтобы не переделывать за ребёнком проделанную самостоятельную работу, предпочитают включить телевизор, для просмотра любимых каналов, дать в руки телефон, планшет или ноутбук, где можно виртуально поухаживать за животным, оказать помощь в привитии культурно-гигиенических навыков какому-либо герою и так далее. Но не все телепередачи и компьютерные игры являются развивающими и полезны для ребёнка, в основном они имеют коммерческую цель хозяйственно-бытовому труду. Взрослые лишают своих детей получать удовольствие от проделанной им самим работы. Таким образом, трудовое воспитание в семье уходит на второй план, негативная позиция родителей по отношению к стараниям детей является основной проблемой для формирования у детей положительного отношения к труду и его результатам

Воспитание и уважение к чужому труду на низком уровне: дети небрежно относятся к хлебу, не берегут книги, игрушки, а словесное поощрение ускоренными темпами теряет свой смысл, так как дети привыкают работать за материальное вознаграждение: «Прибери игрушки – получишь конфету». Большинство родителей считают, что детский сад научит их детей самостоятельно одеваться и раздеваться, аккуратно складывая свои вещи, прибирать за собой игрушки, пользоваться столовыми приборами и другое. Поэтому зачастую воспитателям приходится придумывать всё новые и креативные приёмы для исправления родительских ошибок.

Одним из интересных приёмов приучения дошкольников к труду является «одушевление предметов», например, одежды. Воспитатель надевает колготки себе на руку и разговаривает с ребёнком: «Катюша, нам без тебя было так скучно и холодно лежать на полочке в шкафчике – одень нас на свои ножки, согрей!». Или воспитатель поднимает не убранную машинку с пола, подъезжает к ребёнку и говорит: «Егор, я попала в страшную аварию, помоги мне, отвези в гараж!». Конечно, такой приём «одушевления» подходит только для младших дошкольников. Детей постарше можно попросить оказать помощь своим сверстникам, которые либо не успевают, либо ленятся – это зависит

от ситуации. Практика показывает, что любая работа, сделанная самим ребенком, вызывает более стойкие положительные эмоции: радость от того, что у него самого получилось это сделать, удовольствие от результата. Так как родители, в основном, отдают предпочтения учебной деятельности: водят детей в кружки по обучению грамоте, математике, спортивные секции, то на трудовое воспитание времени не остается. Таким образом, главной проблемой современного общества является просвещение родителей о пользе трудового воспитания, которое способствует всестороннему развитию личности. Стремится или нет ребенок к трудовому участию, зависит от отношения к этому его ближайшего окружения, семьи и детского сада, потребность в котором начинает закладываться в детстве. Поэтому, чтобы не возникало противоречия между внешней необходимостью трудиться и внутренней неготовностью человека, неспособностью его к труду, одна из актуальных задач нашего времени – воспитание трудолюбия, соответствующего внутренней нравственной потребности человека, а также ценностям и целевым установкам современного общества и образования.

Но, чтобы не получилось так, что ребёнок в семье знает только свои права и не знает обязанностей; заинтересован только в своём личном благополучии; неспособен приносить пользу окружающим и обществу - необходимо замотивировать ребёнка на трудовую значимость в его жизни. Именно поэтому актуально вести просветительскую работу с родителями, привлекать дошкольника к совместному труду уже на раннем этапе его развития, ведь наиболее выигрышный способ – это игра, а особенно игра с мамой или папой.

Современная наука единодушна в том, что для разностороннего развития личности ребенка невозможно отказаться от трудового воспитания, как в семье, так и в детском саду, которые обязаны тесно взаимодействовать друг с другом. Помогать и вести просветительскую работу в данном направлении, так как сила и действенность трудового воспитания в семье несравнима ни с каким, даже очень квалифицированным воспитанием.

В тоже время, и нам, педагогам, невозможно организовать трудовую деятельность без помощи современной семьи. Все воспитательные институты призваны содействовать максимальному развитию ребенка, поэтому заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия, учитывая при этом те аспекты воспитательной деятельности, в области которых каждый из них обладает теми или иными преимуществами.

Детское учреждение и семья связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность не только в обучения детей, но и в трудовом, и в разностороннем воспитании подрастающего поколения.

Таким образом, преемственность в трудовом воспитании предполагает единообразие в подходе к детям, как в домашних условиях, так и в дошкольной образовательной организации. Общими усилиями мы, взрослые, своим примером, обязаны научить детей не просто трудиться, а выполнять трудовые обязанности с удовольствием. Дети должны понимать важность и достоинства трудовых поручений. Сами, без напоминания взрослых, прибирать за собой игрушки, красиво складывать на свои места вещи, подготавливать и убирать своё рабочее место и другое.

Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагогов.

Литература

1. Буре, Р.С. Дошкольник и труд: учебно-методическое пособие [Текст] / Р.С. Буре. - СПб: Детство-Пресс, 2010.
2. Сайгушева, Л.И. Технологии приобщения дошкольников к труду [Текст] / Л.И Сайгушева. - СПб: Феникс-Пресс, 2015.
3. Тимошина, Е.И. Воспитание основ трудолюбия дошкольников в контексте аксиологического подхода: Монография [Текст] / Е.И. Тимошина. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2012. – 74с.
4. Тютюнник, В.И. Начальный этап развития субъекта творческого труда (оптимистическая теория личности) [Текст] / В.И. Тютюнник. - М.: РПО, 2003.

УДК 373

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Онучина А.В.

Россия, Кировская область, город Советск

Муниципальное общеобразовательное учреждение

средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 1
города Советска Советского района Кировской области

Котряхов Н.В.

Россия, город Киров

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вятский государственный университет»

THEORETICAL BASIS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILD UNDER
SCHOOL AGE

Onuchina A.V.

Russian Federation, Kirov, Vyatka State University of Humanities

Student at Dept.of Pedagogy, Vyatka State University

Kotryakhov N.V.

Russian Federation, Kirov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the International Academy
of Teacher Education

Ключевые слова: дошкольник, теория, особенности личности, возрастные особенности, педагогические задачи, гармоничное воспитание.

Key words: child under school age, theoretic, peculiar personality, agecial peculiar, pedagogical task, harmonic education.

Психолого-педагогический анализ теоретических исследований в области формирования личности ребенка дошкольного возраста свидетельствует о том, что существует немалое количество идей базирующихся на теориях личности взрослого человека. Данные теории характеризуют познавательные процессы и детское мышление, причем авторы не едины во взглядах, так как мы можем найти в подходах, как общее, так и противоречия, свидетельствующие о неравномерном формировании личности ребенка дошкольного возраста.

В своей работе мы придерживаемся двух теорий: психодинамическая и социодинамическая. Психодинамическая теория служит основой для характеристики структур личности дошкольника: возрастные особенности, принципы гармоничного воспитания, особенности памяти, мышления, потребности ребенка, ключевые тенденции развития личностных качеств. Социодинамическая теория предполагает становление и совершенствование внешнего поведения: уровень развития речи, умственная работоспособность, сформированность познавательных действий, особенности общения и поведения, поведенческая саморегуляция, соблюдение социальных и этических норм, активность и автономность поведения [1, С.76-79].

Перейдем к качественным характеристикам психологической категории «старший дошкольный возраст» с позиции психодинамической теории.

К возрастным особенностям детей четвертого года жизни мы относим:

- высокую интенсивность физического и психического развития;
- общую активность ребенка;
- существенные изменения в характере и содержании деятельности ребенка, в отношениях с окружающими: взрослыми и сверстниками;
- ведущий вид деятельности – предметно-действенное сотрудничество.

Исходя из возрастных особенностей дошкольников, мы можем сформулировать психолого-педагогические задачи работы с детьми четвертого года жизни:

- развитие потребности в активной двигательной деятельности, своевременное усвоение основных видов движений;

- обеспечение познавательного развития детей, обогащение представлений об окружающих предметах и явлениях, развитие любознательности;
- воспитание добросовестного отношения к окружающим, развитие эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию;
- обогащения опыта самопознания дошкольника;
- обучение детей различным способам действий в условиях-предметно-действенного сотрудничества.

Мы разработали ряд теоретических и практических задач для педагогов, которые предполагают активную деятельность с учетом индивидуально-типологических особенностей детей дошкольного возраста:

1. Оказание детям помощи в приобретении игровых умений, обогащение их игрового опыта.
2. Расширение детских представлений о предметах, событиях и явлениях окружающего мира, которые потом могут быть отражены в игре.
3. Поощрение инициативы детей при развертывании индивидуальных, парных и коллективных игр.
4. Создание условий для проявления детьми игровой активности в течение дня.
5. Развитие сюжетов и тематики игр, освоение детьми первичных умений сюжетоисполнения.
6. Обогащение содержания игровых действий.
7. Формирование умений устанавливать разнообразные ролевые отношения и вести ролевой диалог.
8. Стимулирование детской игровой самостоятельности.

Мы придерживаемся позиции В.А. Петровского относительно принципов гармоничного воспитания и считаем, что оно должно базироваться на:

1. Учет психологического возраста детей. Следует отметить, что первые семь лет жизни ребенок проживает три основных периода, каждый из которых характеризуется определенным шагом навстречу общечеловеческим ценностям и новым возможностям познавать, преобразовывать и рационально осваивать мир.
2. «Открывающаяся перспектива». Завершение той или иной деятельности должно нести в себе стимул для постановки новой цели и задачи, вопросов к взрослым, выдвижения гипотез; открытия новых горизонтов деятельности.
3. «Равноценность основных сфер». Согласно этому принципу, каждому ребенку должны быть предоставлены возможностями для освоения основных сфер жизнедеятельности.
4. «Свободный выбор». Если взрослый стремится что-то внушить ребенку, то это должно иметь прямое отношение к формированию базиса личностной культуры. За пределами этой задачи ребенку ничего не вменяют в обязанность, ничего не внушают. Он располагает правом самоопределения, свободного выбора [2, С.146-157].

Таким образом, развитие познавательной активности через обогащение опыта деятельности, самопознания, представлений об окружающем и формирование гуманных отношений между детьми и дружеских взаимодействий в совместных играх и занятиях являются основой для личностного становления ребенка четырех лет. Не менее важным является аспект воспитания самостоятельности и инициативы на основе освоения разнообразных способов действий и развития стремления к самопознанию. Данный факт является предпосылкой развития творческих проявлений, а также художественной, изобразительной и игровой деятельности.

К ключевым тенденциям развития ребенка шести лет мы относим:

- «нисходящую». Данная тенденция связана с тем, что ребенок от подражания взрослому уходит к собственному поведению. У ребенка накоплены необходимые представления о результатах человеческой деятельности, при этом он способен разделять со взрослыми чувства, рождающиеся в общении и совместной деятельности, ребенок приобщается к ценностям взрослых;
- «восходящая». Характеризует потребность ребенка быть субъектом, чувствовать себя активной личностью, проявляется в желании ребенка быть, с одной стороны, непохожим на других, уникальным, самостоятельным, «делать и поступать по-своему»; быть идеально созвучным с близкими и сверстниками, участвовать в их жизни, быть признанным.

С учетом данных тенденций остановимся на возрастных особенностях детей шести лет:

- интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой, эмоциональной сфер личности;
- происходит обогащение знаний ребенка о предметах и явлениях, которые не наблюдает непосредственно;

- появляется чувство «взрослости», стремление к решению новых более сложных задач познания, общения и деятельности;
- потребность в общении и самоутверждении, творчестве, инициативы самостоятельном решении задач;
- освоение детьми умения поставить цель, поиск новых творческих решений;
- высшей формой самостоятельности является творчество;
- начинают проявлять интерес к школьному обучению: в общении с воспитателем, через встречи с учителем, посещение школы, ролевые игры на школьную тему;
- развитие взаимодействия и памяти детей, формирование норм самоконтроля, способность к саморегуляции своих действий;
- организованное обучение осуществляется в форме подгрупповых занятий;
- положительное восприятие ребенком своего «Я» непосредственно влияет на деятельность в целом.

Возрастные особенности ребенка шести лет предполагают решение других педагогических задач:

1. Укрепление и обогащение здоровья.
2. Воспитание культуры общения, эмоциональной отзывчивости и доброжелательности к людям.
3. Развитие эстетических чувств детей, эмоционально-ценостных ориентаций, приобщение детей к художественной книге.
4. Развитие познавательной активности, познавательной мотивации, интеллектуальных способностей детей.
5. Формирование готовности к школьному обучению, к новой социальной позиции школьника.
6. Развитие детской самостоятельности и инициативы, воспитание у каждого ребенка чувства собственного достоинства, самоуважения, стремление к активной деятельности и творчеству.
7. Создание и реализация детских игровых замыслов, обогащение умений сюжетосложения.
8. Формирование у детей умений согласовывать свои действия с действиями партнеров по игре, следовать игровым правилам.
9. Освоение детьми позиции субъекта игровой деятельности.
10. Поощрение и стимулирование игрой самостоятельности, инициативности и творчества дошкольников.

Социодинамическая теория позволяет нам более подробно раскрыть психолого-педагогический статус дошкольника.

Познавательная сфера ребенка шестого года жизни связана с произвольностью психических процессов, уровнем развития мышления, сформированностью познавательных действий, уровнем развития речи и тонкой моторики, умственной работоспособностью и темпом умственной деятельности.

Произвольность психических процессов предполагает: высокий уровень познавательной активности, самостоятельности; способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать развитие познавательных действий; совершение познавательных действий по образцу и правилу; работа с познавательной задачей на занятии; наличие собственных усилий для определения трудностей в решении познавательной задачи.

Высокий уровень развития наглядно-образного мышления связан с вычленением существенных свойств и отношений предметов, использованием схем, способностью к обогащению свойств предметов. Начальный уровень развития логического мышления связан со способностью к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных. Уровень развития мышления характеризует сформированность познавательных действий: умение выделять познавательную задачу и превратить её в цель; сформированность внутреннего плана умственных действий.

Сформированность внутреннего плана умственных действий предполагает понимание смысла простых понятий и использование речи как инструмента мышления. В свою очередь умственные способности и темп умственной деятельности связаны с умением сосредоточенно работать в течение 15-20 минут, сохранением удовлетворительной работоспособности в течение всего учебного дня, а также способностью работать в едином темпе со всей группой.

Особенности общения и поведения ребенка шести лет имеют качественные изменения: ребенок успешно владеет приемами и навыками эффективного межличностного общения со сверстниками, установление дружеских отношений, готовность к коллективным формам деятельности, умение разрешать конфликты мирным путем; ребенок способен устанавливать адекватные ролевые отношения с педагогами на занятиях, а также проявляет уважение к воспитателю. Следует отметить, что ребенок способен самостоятельно соблюдать и проявлять этические нормы в общении. Что касается поведенческих

ской саморегуляции, то здесь ребенок готов к произвольной регуляции поведения и естественной двигательной активности в учебных и других ситуациях, а также способен к ответственному поведению. При этом в поведении ребенок активен и автономен, эмоционально положительно воспринимает систему своих отношений со сверстниками и воспитателем, эмоционально положительно воспринимает будущее обучение в школе, в результате чего формируется устойчивая положительная самооценка.

С учетом вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что психодинамическая и социодинамическая теории формирования личности ребенка среднего дошкольного возраста определяют педагогические задачи, основные деятельностные новообразования, формирование личностных качеств, следование этическим нормам воспитания личности и в последующем дальнейший путь интеллектуального, личностного и социального уровней развития ребенка.

Литература

1. Асеев, В.Г. Возрастная психология: Учебное пособие [Текст] / В.Г. Асеев. – Иркутск, 1989.
2. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. [Текст] / Н.И. Непомнящая. – М., 1992.

УДК 372.3/4

РАЗВИТИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СОХРАННЫМ РАЗВИТИЕМ И ГИПЕРАКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Якубенко О.В., Проскурина О.Б.

Российская Федерация, Омск, Омский государственный педагогический университет

COLLABORATION DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH A SAFE AND DEVELOPMENT OF HYPERACTIVE BEHAVIOUR IN TERMS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Jakubenko O. V., Proskurina O.B.

Russian Federation, Omsk, Omsk State Pedagogical University

Ключевые слова: взаимодействие, гиперактивность, дефицит внимания, диагностика, дошкольный возраст, программа.

Key words: interaction, hyperactivity, attention deficit, diagnosis, preschool age, program.

Несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение с взрослыми является решающим фактором развития личности ребёнка, нельзя недооценивать и роль взаимодействия ребёнка со сверстниками. В дошкольном возрасте в жизни ребёнка всё большее место начинают занимать другие дети, и к старшему дошкольному возрасту он всё чаще предпочитает общество сверстника, а не взрослого. Взаимодействие со сверстниками для дошкольника своеобразная школа социальных отношений, в которой обогащаются образы себя и другого человека, развивается самосознание, формируется самооценка [6].

Отечественные психологи Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин период дошкольного детства, в который закладываются основы отношений человека к окружающей действительности и людям, относят к периоду первоначального становления личности ребёнка. От характера отношений ребёнка со сверстниками во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития. Дефицит взаимодействия со сверстниками приводит к задержке социального развития, трудностям во взаимоотношениях [3].

Исследования Я.Л. Коломенского, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной указывают на зависимость от характера отношений ребёнка со сверстниками эмоционального самочувствия детей, а также изменяется содержания и обоснования выборов детей.

Рассматривая взаимодействие детей, как их избирательные предпочтения в группе сверстников, исследования А.В. Киричук, В.Р. Кисловской, Я.Л. Коломенского, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной показали, что на протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива, одни дети становятся все более предпочтаемыми большинством в группе, другие все прочнее занимают положение отверженных [1].

Одной из причин изменения характера и атмосферы взаимодействия старших дошкольников со сверстниками является наличие в коллективе детей с гиперактивным поведением. По мнению отечественных и зарубежных исследователей частота таких нарушений детского поведения и развития сильно возрастает и определяется типом сверхподвижности, в научной литературе именуемому синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) [2].

СДВГ – это биопсихосоциальное расстройство, которое сопровождается у старших дошкольников в значительной части случаев нарушением функционирования внимания, являющегося древней, жизненно важной функцией, важнейшей составляющей сознания, а также отклонениями в поведении и импульсивностью. Современные методы визуализации мозга свидетельствуют о наличии при СДВГ у детей многочисленных сложных системных отклонений в связности между различными отделами мозга, чем можно объяснить множественность форм СДВГ, характеризующихся «минимальной дисфункцией мозга», к которой приводят причины органического, генетического, нейрофизиологического и социального характера, а также осложнения в пре-, пере- и постнатальный периоды. По мере взросления ребёнка без проведения коррекционно-профилактической работы, гиперактивность может значительно регрессировать, но нарушение внимания различной степени и проявления импульсивности трудно поддаются контролю и могут сохраняться из-за не обратимости сформировавшихся системных изменений мозга. Такие изменения приводят к дезадаптации, затрудняющей у детей приобретение знаний и навыков, налаживание отношений в детском коллективе [4].

Необходимость раннего исследования данной проблемы составляет несколько положений.

Во-первых, СДВГ начинает интересовать родителей только к моменту поступления ребёнка в школу, поскольку становится очевидным его неспособность концентрировать внимание, удерживать внимание какое-то время, низкая способность к запоминанию. Кроме того в поведении ребёнка проявляется высокая импульсивность, спонтанность, часто агрессия, что затрудняет его адекватное взаимодействие как со сверстниками, так и с педагогами, тем самым оттягивая процесс формирования произвольной и познавательной сферы [5].

Во-вторых, необходима ранняя диагностика внимания у гиперактивных детей, поскольку на фоне запаздывающего психического, а часто и речевого развития, очень трудно произвести опрос детей, возрастные особенности которых по определению обуславливают не зрелость личностной сферы.

И в-третьих, возможность создания коррекционных программ, на базе ранней диагностики, которые наиболее эффективно позволяли бы развивать и формировать внимание детей, а также снижать импульсивность и гиперактивность, повышая качество их взаимодействия со сверстниками, педагогами и родителями [7].

С целью изучения особенностей взаимодействия старших дошкольников в группе сверстников нами было проведено эмпирическое исследование на базе детского сада №12/2 города Омска. Для проведения исследования нами был использован ряд методик.

Методика «Секрет» по Т. А. Репиной позволила изучить круг значимого общения ребёнка через определение его статуса, особенности взаимоотношений в группе, выявить симптомы старших дошкольников друг к другу.

Методика Д. Векслера «Рассказ о друге» позволила нам лучше понять характер восприятия и видения сверстника старшим дошкольником через проецирование своего внутреннего отношения к себе и окружающим в вербальной форме.

Выявить позицию старшего дошкольника во взаимодействии с окружающими сверстниками, его общую ориентацию в социальной действительности через решение проблемной (конфликтной) ситуации помогла методика Д. Векслера «Картинки».

Анализ результатов исследования проводился по следующим критериям: «статус дошкольника в группе» – отражал характер взаимодействия старших дошкольников в детском коллективе, положение ребёнка в группе сверстников, его отношение к детям, а также отношение сверстников к нему; степень доброжелательности детей друг к другу, их эмоциональное благополучие; «отношение к товарищу» – отражал причины взаимодействия детей друг с другом, наиболее для них значимые и ценные аспекты отношений; «разрешение конфликтов» – отражал способы взаимодействия детей со сверстниками в различных ситуациях, в частности конфликтных.

На констатирующем этапе экспериментальной работы первая диагностическая методика выявила проблемный характер взаимодействия детей в группе: 24 % детей имеют статус «отверженных», 12 % – статус «изолированных» т.е. третья часть группы детей испытывает серьёзные сложности в отношениях с другими детьми. Понять причину их не популярности позволяет описание негативных форм поведения, которые им дают сверстники: «дерётся», «обзываются», «не

слушается», «всё ломает», «не даёт играть», «забирает игрушки» и пр. В группу «изолированных» дошкольников попали часто болеющие дети, вновь прибывшие в ДОУ. Основная часть детей (53 %) имеет статус «предпочитаемых». По наблюдениям педагогов они доброжелательны по отношению к сверстникам, проявляют активность, могут играть как в одиночестве, так и с различными подгруппами дошкольников. Детей со статусом «популярные» – 11 %, они являются организаторами, лидерами, активными участниками различных видов деятельности.

По результатам методики «Рассказ о друге» в характеристике популярных детей были отражены аспекты:

игровая деятельность («придумывает интересные игры», «делится игрушками» и т.д.);
внешняя привлекательность, сила;
нравственные качества (умение дружно играть, не драться, не ябедничать, доброта, отзывчивость).

Дети группы «отвергаемых» получали оценку: «сердитые», «обижает детей», «не дружит ни с кем», «не разговаривает». Разрешая конфликтные ситуации, 22 % детей использовали уход от ситуации или разрешения с помощью взрослого; 20 % – резкие, не обдуманные или даже агрессивные действия; 42 % – вербальные способы; 16 % – продуктивные способы.

Таким образом, наличие 20 % старших дошкольников в группе, использующих непродуктивные стратегии поведения и агрессивные действия, чаще это дети с низким статусом, дают основания для предположения, наличия у них СДВГ.

На второй ступени исследования для изучения внимания детей и обнаружения наличия признаков гиперактивности применялись следующие методики: вариант теста Тулуз-Пьерона по Л.А. Ясюковой для изучения концентрации и устойчивости внимания, анкетирование и наблюдение за детьми.

По результатам первой ступени исследования в экспериментальную группу вошло 7 мальчиков, в контрольную группу 25 детей от 5 до 6 лет, из них 15 мальчиков и 10 девочек. Проявление высокого уровня невнимательности показали дети первой группы, что составило 73,5 %, в то время как у здоровых детей он едва достигает 20 %. Избыточная активность определяется у 72,1 % в первой группе. В группе здоровых детей это 10 %. Импульсивность представлена 81,9 % в первой группе. У здоровых детей она составила 11 %.

Полученные данные позволили нам разработать программу развития взаимодействия старших дошкольников с сохранным развитием и гиперактивным поведением в условиях ДОУ. Реализация программы велась параллельно по двум направлениям: со всей группой детей и с подгруппой из 7 человек. Структура первого направления работы включала три блока: первый – направлен на повышение социального статуса «отвергнутых» детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников; второй – на развитие и проявление чуткости, внимательности и терпения к сверстникам; третий – на обучение детей конструктивному подходу разрешения конфликтных ситуаций, с использованием вербальных и продуктивных способов.

Работа по второму направлению проводилась с целью развития у гиперактивных детей дефицитных функций поэтапно, начиная с развития одной отдельной функции (гиперактивному ребёнку трудно одновременно быть внимательным, спокойным и не импульсивным), далее двух и трёх функций. Для реализации этого направления программы нами использовались в работе с детьми: игровая терапия; песочная терапия; арт-терапия; бихевиоральная и сказкотерапия. При этом соблюдалась структурность проводимых занятий: игровое приветствие; игры и упражнения на снятие эмоциональных и мышечных зажимов; рисование, как средство выражения эмоционального состояния ребёнка; игры на отработку дефицитарной функции; итоговое обсуждение занятия, поощрение детей; прощальный ритуал.

Проводя анализ результатов проделанной работы на этапе формирующего эксперимента, следует особое внимание уделить изменениям, произошедшим с общим эмоциональным и поведенческим состоянием испытуемых и с группой детей в целом. Эмоциональное и поведенческое состояние перешло на качественно новый уровень. В играх наблюдалось повышение сотрудничества и взаимоуважения детей в совместной деятельности, регулирование поведения, сдерживание движений. В играх-драматизациях и театрализации сказок происходило осмысление нравственных норм, необходимых для взаимодействия и общения со сверстниками, повысилась чувствительность к воздействиям детей, эмоциональный фон.

Детальное исследование и сравнительный анализ констатирующего и формирующего эксперимента, обобщение и систематизацию полученных данных мы провели на этапе контрольного эксперимента. На контролльном этапе в первой группе детей в результате реализации программы разви-

тия взаимодействия старших дошкольников с сохранным развитием и гиперактивным поведением в условиях ДОУ невнимательность снизилась на 30 %, гиперактивность снизилась на 31,1 %, импульсивность снизилась на 32 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что применение программы, составленной нами, даёт возможность существенно понижать высокую выраженность по таким показателям, как импульсивность, невнимательность и гиперактивность, а также помогает развивать у детей умение общаться и взаимодействовать друг с другом в процессе игровой деятельности согласовывая свои желания с мнением других детей. Дети научаются регулировать своё поведение в соответствии с нормами морали.

Литература

1. Демиденко, С.О. Игровое сопровождение как условие успешного развития детей в ДОУ [Текст] / С.О. Демиденко // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Пермь, изд-во ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. – С. 383-385.
2. Демиденко, С.О. Принципы педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / С.О. Демиденко, О.В. Якубенко //Современная наука: проблемы и пути их решения Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Западно-Сибирский научный центр – Кемерово, изд-во Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева, 2015. – С. 86-89.
3. Демиденко, С.О. Самооценка детей старшего дошкольного возраста как структурное личностное образование [Текст] / С.О. Демиденко, О.В. Якубенко //Педагогический опыт: теория, методика, практика. – Т. 1. – № 3 (4). – Чебоксары, изд-во «Интерактив-плюс», 2015. – С. 112-113.
4. Четверикова, Т.Ю. Психологическая готовность детей с ограниченными возможностями здоровья к инклюзивному образованию [Текст] / Т.Ю. Четверикова.–AKTUALNI PEDAGOGIKA.–№ 2.– Прага, Издательство: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2016. – С.54-57.
5. Четверикова, Т.Ю. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: методическое пособие[Текст]/Т.Ю. Четверикова, О.С. Кузьмина, А.Д. Сорокин. – Омск, изд-во БОУ ДПО «ИРООО», 2010. –51 с
6. Якубенко, О.В. Развитие социальных эмоций дошкольников как фактор формирования духовно-нравственной культуры личности [Текст] /О.В. Якубенко //Теория и практика социального государства в Российской Федерации: научно-производственный потенциал и социальные технологии Материалы III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск, изд-во ОмГУПС, 2015. – С. 196-200.
7. Якубенко, О.В. Развитие у младших дошкольников со сниженным зрением ориентировки в схеме тела как фактор успешной социализации [Текст] // О.В. Якубенко // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста//Сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием /Под общ. Ред. Т.И. Никифоровой, Т.И.Гризик, Л.А. Григорович. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 762 – 764.

УДК 373.2

СИСТЕМА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Смирнова А. С.

Российская Федерация, Ярославль, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №109»

**TRAINING COURSE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION
FOR CO-OPERATION WITH THE FAMILIES HAVING CHILDREN WITH LIMITED
ABILITIES BY EXAMPLE**

Smirnova A. S.

**Russian Federation, Yaroslavl, Municipal preschool educational institution
"Kindergarten №109"**

Ключевые слова: дошкольное образование, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие с родителями.

Key words: preschool education, inclusive education, children with limited abilities, co-operation with parents.

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема межличностных отношений в семьях, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста. Следует особо подчеркнуть, что в научной литературе мало изучены возможности самой семьи в создании условий, необходимых для полноценного воспитания и развития ребенка-дошкольника с ОВЗ; условия, удовлетворяющие потребности родителей в услугах детского сада; формы и методы работы с семьей в новой социально-экономической ситуации. Особого внимания заслуживает вопрос создания единого образовательного пространства в рамках инклюзивного образования.

Исследованию проблем семьи, межличностных отношений в семьях, имеющих детей с ОВЗ, посвящено сравнительно немного работ. Анализ отдельных проблем семьи, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии, изложен в трудах Т.Н. Волковской, Т.В. Волосовец, О.И. Давыдовой, Т.Н. Дороновой, В.Б. Никишиной, Н.Ю. Синягиной, А.С. Спиваковской, С.Г. Шевченко и других. Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с ОВЗ с окружающими, восприятия этого ребенка близкими для него людьми и развития самого ребенка как личности. Среди отечественных авторов ведущее место в разработке проблемы коррекционно-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, принадлежит Т. Н. Волковской [1], в работах которой определены принципиальные подходы к организации и содержанию консультирования таких семей.

Во-первых, система отношений ребёнка с близкими взрослыми, особенности общения, способы и формы совместной деятельности составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребёнка, определяют зону его ближайшего развития. Практика показывает, что необходимым условием закрепления достигнутого является активное воздействие на близких ребёнку взрослых с целью изменения их позиции и отношения к ребёнку, вооружение родителей адекватными способами коммуникации.

Во-вторых, широкое привлечение родителей к осуществлению направленного коррекционного воздействия на отклонения в психическом развитии ребёнка вызвано пока недостаточным уровнем развития системы коррекционной службы, в частности, организованных форм психолого-педагогической коррекции ребёнка с ОВЗ.

В основе взаимодействия дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество. Важнейшим способом реализации сотрудничества педагогов и родителей является организация их совместной деятельности, в которой родители не пассивные наблюдатели, а активные участники. Инициатива в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения в семейном воспитании.

Согласно определению Л.В. Ковинько, Л.Г. Петряевской, М.И. Рожкова, под включением родителей в деятельность дошкольного учреждения мы понимаем их участие в организации образовательного процесса; создании творческих групп, которые активно делятся своим опытом; организации современной социально-развивающей среды в группах; разработке планирования самостоятельной и совместной

деятельности детей; разработке собственных курсов, программ, планов для работы с родителями, детьми; привлечении родителей к оценке и контролю за деятельностью ДОУ.

По нашему мнению, для реализации всего вышеперечисленного необходимо: поэтапное включение родителей в деятельность дошкольного учреждения; создание комплекса необходимых условий для перехода родителей от роли пассивных наблюдателей к активному участию в сотрудничестве с ДОУ.

Работая с детьми с ОВЗ в рамках инклюзивной группы комбинированной направленности важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса. Дети поступают в такую группу из разных детских садов или из дома, и большинство родителей имеют слабое представление о характере, степени и специфике нарушения, как следствие, недооценивают значение коррекционно-воспитательной и коррекционно-развивающей работы. Это показал и анализ анкетирования среди родителей группы на начало 2015-2016 учебного года: 60% родителей испытывают потребность в рекомендациях по коррекционно-воспитательной работе с детьми; 30% родителей отказываются заниматься с ребенком дома, перекладывая эту задачу на детский сад; 10% родителей не считают необходимым принимать участие в каких-либо совместных формах работы. Есть случай непринятия родителями ребенка с нарушением.

Для эффективного решения поставленных задач в нашем учреждении разработана система работы по оптимизации детско-родительских отношений при отклонении в развитии у детей дошкольного возраста, создания единого образовательного пространства «Детский сад-семья», применения единства методов и способов взаимодействия взрослых с детьми с ОВЗ.

Система педагогического сопровождения детско-родительских отношений в рамках инклюзивного образования состоит из 3 блоков.

Информационно-аналитический блок: предполагает сбор сведений о родителях и ребенке, общекультурном уровне родителей, наличии у них педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации. В этом блоке наиболее эффективными средствами являются анкетирование, беседы с родителями и наблюдения за отношениями ребенок-родитель во время совместных консультаций.

Один из важных блоков системы – познавательный. Он включает в себя совместную работу с родителями и детьми – это групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия, которые подробно прописываются в плане работы с родителями на учебный год. Одной из продуктивных форм работы в данном блоке является посещение родителями индивидуальных занятий, где показывается, как правильно и логично подавать новый материал, обращается внимание на индивидуальные особенности ребенка. Родители не только обучаются педагогической культуре, но и сами включаются в образовательный процесс. Полученные знания они используют с детьми дома. Чтобы родителям было легко, а ребенку интересно в домашней образовательной среде подобрана серия игр по лексическим темам для детей. Особую роль в организации единой образовательной среды играют открытые занятия для родителей. На таких занятиях они могут не только увидеть, чему научился их ребенок за определенный промежуток времени, но и посмотреть методы и приемы организации деятельности.

Тематические родительские собрания и «круглые столы» организуются для совместной работы с родителями детей с ЗПР. Они проводятся в неформальной и непринужденной обстановке, что позволяет родителям познакомиться друг с другом, рассказать о себе, о своих детях и их проблемах. Эти встречи дают много полезной информации, очерчивают круг вопросов, решаемых с использованием опыта других родителей.

Наглядно-информационный блок предполагает ознакомление родителей с особенностями коррекционно-воспитательного процесса. В группе оформлен постоянно действующий уголок «Для Вас, родители!», где еженедельно выставляется информация по лексическим темам, а также информация по волнующим родителей вопросам.

Таким образом, данная система педагогического сопровождения детско-родительских отношений в рамках инклюзивного образования позволяет: оказать квалифицированную адресную поддержку родителям; привлечь к коррекционно-воспитательной работе всю семью; ежедневно информировать родителей о достижениях их ребенка; разъяснить и показать новые методы и приемы организации единого образовательного пространства семьи и детского сада; повысить педагогическую культуру родителей.

Положительный результат, может быть, достигнут только при рассмотрении семьи и детского сада в рамках единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие, сотрудничество между педагогами ДОУ и родителями на всем протяжении дошкольного детства ребенка, так как все эти взрослые непосредственно причастны к созданию благоприятного климата для ребенка.

Литература

1. Волковская, Т. Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения [Текст] // Дефектология. М, 1994. - №4.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. -М.: Аркти, 2001. - 224 с.
3. Доронова, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: Пособие для работников дошк. образовательных учреждений [Текст]/ Доронова, Т.Н. – М., 2002.
4. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов [Текст]/ Никишина, В.Б. – М.: Владос, 2003.
5. Синягина, Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст]/ Синягина, Н. Ю. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Усанина, Н.С., Бугайчук Т.В. Управление инклюзивными процессами в образовании (на примере МДОУ «Детский сад №109» г. Ярославля) [Текст] // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: Издательство Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. - 138-139 с.

УДК 376

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Смоловская И.В, Миронова Ю. С.

Российская Федерация, Ярославль, муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №87»

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Smolovskaya I.V, Mironova Y.S.

The Russian Federation, Yaroslavl, municipal preschool educational institution "kindergarten №87"

Ключевые слова: технология, мотивация, профессиональная компетентность, Федеральный государственный образовательный стандарт

Key words: technology, motivation, professional competence, Federal state educational standard.

Развитие информационного общества повлекло за собой активное внедрение ИКТ в работу дошкольного учреждения. Нас, как педагогов – практиков в большей степени интересовала информатизация именно образовательно–воспитательного процесса. Включая это явление в свою работу, мы в первую очередь коснулись понятия «технология».

Слово «технология», появившись у древних греков как термин для обозначения мастерства изготовления вещей, в современной трактовке означает комплекс научных и инженерных знаний о способах и факторах производства для создания какого-либо продукта или услуги [5].

При проектировании и внедрении той или иной технологической системы ее рассматривают как структуру, состоящую из трех компонентов:

- 1) технические средства - приборы, инструменты, машины и другое оборудование;
- 2) знания, профессиональные умения и навыки ведения соответствующего процесса, выполнения процедур и т.д.
- 3) организационное обеспечение, соответствующее уровню и специфике реализуемых данной технологией принципов и функций.

Таким образом, использование ИКТ технологий в практике дошкольного учреждения возможно при наличии трех компонентов:

- технические средства; это информационные носители (DVD, CD, флэш память), аудиовизуальное оборудование (компьютер, ноутбук, ЖК – телевизор, проектор).
- кадры, имеющие профессиональные навыки;

- организационное и методическое обеспечение, позволяющее решать те или иные функции [5].

Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности: с детьми должны работать педагоги, хорошо знающие технические возможности компьютера, владеющие навыками работы с ним, четко выполняющие санитарные нормы и правила использования компьютеров в дошкольных учреждениях, хорошо ориентирующиеся в компьютерных программах, разработанных специально для дошкольников.

Актуальность вопроса повышения ИКТ – компетенции педагога, подтверждает ряд документов.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в Главе 1. Статье 2, посвященной основным понятиям, используемым в данном законе, описываются средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты, учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-коммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности [11].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. В свою очередь требования к условиям реализации Программы включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде. Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие личности детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям. Указанные требования направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды [9]. В современных условиях соблюдение этих требований не возможно без активного использования информационных технологий.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», в главе 2, посвящённой приоритетам образовательной политики, говорится следующее: «Для достижения нового качества образования будет осуществляться информатизация образования и оптимизация методов обучения», «...компьютерные технологии призваны в настоящий момент стать не дополнительным «довеском» в обучении и воспитании, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его качество» (Из «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года»).

В профессиональном стандарте педагога раскрыто понятие «профессиональная ИКТ-компетентность» - квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо.

Распространяя опыт нашей работы, представляем педагогический проект «Использование ИКТ как средство повышения мотивации на занятиях по ФЭМП для детей дошкольного возраста с ЗПР».

Разработчики проекта: учителя-дефектологи детского сада.

Тип проекта: обучающий.

Вид проекта: долгосрочный (реализуется в течение учебного года).

Участники: дети, педагоги, родители.

Актуальность проекта

Обучению дошкольников началам математики в настоящее время отводится важное место. Это вызвано целым рядом причин: обилием информации, получаемой ребенком, повышением внимания к компьютеру, желанием сделать процесс обучения более интенсивным. Наш проект направлен на решение вопросов развития интереса к математике в соответствии с новыми требованиями ФГОС. Среди разнообразных мотивов дошкольника особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для дошкольников с ЗПР. Для них мотивация является основным фактором, определяющим уровень познавательной активности в процессе коррекционных занятий [3].

Применение компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе позволяет сочетать коррекционные и развивающие задачи, учитывать закономерности и особенности психического развития дошкольников.

Использование ИКТ на коррекционных занятиях позволяет усилить мотивацию детей, повысить их познавательный интерес, делает образовательный процесс более привлекательным и результативным.

Цель проекта: повышение у детей с ЗПР дошкольного возраста интереса к математике по-средством ИКТ.

Задачи проекта:

- изучить и проанализировать литературу по проблеме формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста;

- расширить и систематизировать знания детей по разделу ФЭМП;
- разработать конспекты занятий, включающие разнообразные интерактивные игры и упражнения;
- создать медиатеку интерактивных игр по разделу ФЭМП;
- повысить уровень компетентности педагогического коллектива дошкольного учреждения в вопросах применения современных информационных технологий;
- расширить использование ИКТ во взаимодействии с родителями и детьми.

Предполагаемый результат:

- положительная динамика мониторинга по ФЭМП у детей старшего дошкольного возраста;
- использование в работе игровых ИКТ заданий;
- расширение математических знаний, умений и представлений при помощи мультимедиа;
- создание учебно-дидактического комплекта мультимедийных объектов.

План реализации проекта.

I этап – подготовительный (сентябрь):

1. Первичное диагностическое обследование по ФЭМП.
2. Изучение методической литературы по теме.
3. Поиск материалов в интернете.
4. Анкетирование родителей «Значение математических способностей у детей».
5. Анкетирование педагогов: «Анкета для определения степени использования информационных технологий в педагогической деятельности».
6. Консультация для родителей: «Зачем ребенку математика?».
7. Консультация для педагогов: «Занятия с применением ИКТ».

II этап – основной (октябрь-апрель):

1. Анализ образовательной области «Познавательное развитие», раздел ФЭМП по программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы.
2. Составление тематического плана по ФЭМП на все возраста.
3. Проведение консультаций для педагогов и родителей.
4. Подбор материала для медиатеки.
5. Разработаны конспекты занятий с использованием ИКТ.

III этап – итоговый (май)

1. Анализ проделанной работы за год.
2. Презентация проекта.
3. Проведение открытого занятия по ФЭМП для родителей.
4. Представление наработанного опыта на методическом объединении.

Анализ результативности проекта.

- Проведено итоговое занятие на тему «Стоит в поле теремок» для родителей.
- Создан учебно-дидактический комплект мультимедийных объектов.
- Разработаны конспекты занятий с использованием ИКТ на все возраста.
- Представлена презентация для педагогов.
- Подобран перечень сказок с математическим содержанием для чтения детям в свободное время.

В рамках работы по представленному проекту, мы создали подборку игр, представленных в цифровом формате в программе PowerPoint.

Все игры разделены:

- по возрастам: младший возраст (3-5 лет) и старший возраст (5-7 лет);
- по задачам, которые решаются в каждом возрастном периоде.

Игры содержат:

- цель, задачи, сюжет в соответствии с темой занятия;
- игровую мотивацию.

Игры могут использоваться как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе. Каждая игра направлена на решение не более 2 - х задач.

Создавая или используя готовую игру, очень важно вовремя увидеть ошибки и не допускать их.

- например, работая над понятием величины, перед ребёнком обязательно должны быть объекты для сравнивания величины в ряд на одном слайде.

- работая с цветом, важно выбирать реалистичный картинный материал, чтобы цвет соответствовал и неискажался экраном монитора или проектора;

- при создании игры важно научиться работать с триггерами и гиперссылками.

- при работе над соотнесением цифры с количеством объекты не исчезают, ребёнок их зрительно видит.

- компьютерные дидактические задания строятся по принципу самоконтроля. В играх применяются приемы внешнего поощрения: при правильном решении игровых задач ребенок слышит веселую музыку, видит радостный смайл, одобряющие знакомые жесты, либо видит печальное лицо, если задача неправильно решена. Дети ждут оценку, эмоционально реагируют на ее характер.

В условиях динамично меняющегося мира, постоянного совершенствования и усложнения технологий, информатизация сферы образования приобретает фундаментальное значение. Данное направление развития образовательной отрасли, как подчёркивается в государственных документах, признаётся важнейшим приоритетом, что позволяет сделать следующие выводы:

1. Использование информационно-коммуникационных технологий в дошкольном учреждении являются обогащающим и преобразующим фактором развивающей предметной среды.

2. Компьютер и интерактивное оборудование может быть использован в работе с детьми при безусловном соблюдении физиологического-гигиенических и психолого-педагогических ограничительных норм и рекомендаций.

3. Необходимо стремиться к органическому сочетанию традиционных и компьютерных средств развития личности ребенка.

Литература

1. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики [Текст]. — М., Владос, 2004. – С. 87

2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы инновационных тенденций обучения и воспитания [Текст]: Хрестоматия /Сост. Л. В. Калинникова, Н. Д. Соколова – М., 2005.

3. Ежанова, Е.А., Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта [Текст]. — М., 2003.

4. Зворыгина, Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников [Текст]. // Информатика и образование. – 1990. -№ 6. -с.94-102. С.96

5. Комарова, Т.С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании [Текст] / Т.С. Комарова – М., 2011.

6. Крапивенко, А.В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений [Текст] / А.В. Крапивенко – М., 2009.

7. Моторин, В.В. Педагогические приемы формирования компьютерной грамотности дошкольника [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2003. - № 1. – С. 84

8. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] /Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М.: Мозаика-синтез, 2010. - 304 с.

УДК 373.2

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Юденкова И.В., Хохлова В.А.

**Россия, Арзамас, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Арзамасский филиал**

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Yudenkova I.V., Khokhlova V.A.

Russia, Arzamas, Nizhny Novgorod State University. N.I. Lobachevsky, Arzamas branch

Ключевые слова: дошкольное образование, информационные технологии, дошкольники, компьютер.

Keywords: pre-school education, information technology, preschoolers, computer.

В настоящее время в образовательных учреждениях широко используются различные информационные технологии, это связано не только с удобством использования и мультимедийным

окрашиванием занятий, но и с тем, что дети приобщаются к культуре использования современных технологий, видят в них не только игры, но и практически полезную сторону. Использование компьютерных технологий в дошкольном образовании началось сравнительно недавно, это требует изменений в системе дошкольного образования, необходимо обновление научной, методической и материальной базы учреждений.

В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют подать большое количество готового, строго отобранного, соответствующим образом организованного материала, развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень важно в раннем детстве — умение самостоятельно приобретать новые знания. При помощи компьютера воспитатели могут создавать различные игры, задания и упражнения для детей, делать их яркими, красочными и самое главное — познавательными и развивающими. Конечно, нельзя забывать об обычных играх, развивающих мелкую моторику и коммуникативные навыки. Воспитатель должен найти золотую середину и совмещать ИКТ технологии с традиционными методами обучения и воспитания, ведь, по мнению российских исследователей, существует такая угроза ИКТ, как ухудшение зрения [1, с. 93].

Занятия на компьютере имеют большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук, поскольку в процессе выполнения компьютерных заданий детям необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать пальцами на определённые клавиши и использовать манипулятор «мышь». Также, важным моментом является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов, то есть подготовки детей к овладению письмом, в этом могут помочь занятия с использованием компьютера.

Существуют различные области применения информационных технологий в дошкольных и других образовательных учреждениях. Так, Интернет как информационный ресурс позволяет найти необходимый для занятия материал, документы, изображения, аудио и видеозаписи, воспитатель может участвовать в онлайн конференциях, общаться посредством электронной почты с коллегами или родителями, можно найти методические пособия, поделиться своим педагогическим опытом. Использование Интернет-ресурсов позволяет сделать образовательный процесс для дошкольников информационно ёмким, комфортным и зрелищным. Электронные ресурсы могут быть использованы во время подготовки педагога к занятиям, для изучения новых методик, при подборе наглядных пособий, то есть служат информационно-методической поддержкой.

Компьютер может использоваться для ведения документации, что позволяет сократить временные затраты на написание документов вручную, у воспитателя появляется возможность демонстрации различных объектов с помощью мультимедийного проектора в многократно увеличенном виде, объединить аудио-, видео- и анимационные эффекты в единую презентацию, что способствует компенсации объёма информации, получаемого детьми из учебной литературы, также возможен вывод информации в виде распечаток в качестве раздаточного материала для занятий. Всё это способствует развитию креативных качеств педагога, росту уровня его профессиональной и личностной компетентности.

Компьютер может использоваться для игр, но не простых, а развивающих, в которых ребёнок будет использовать свои знания и умения, опыт и впечатления. Компьютерные развивающие игры представляют информацию ярко и красочно, там есть звук, движения и мультипликация, всё это привлекает к себе внимание детей. Игры несут в себе образный тип информации, доступной дошкольникам, предоставляют возможность индивидуального обучения, поскольку ребёнок сам регулирует темп работы, моделируют такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни, не ругают и не торопят, ждут, пока дети сами исправят ошибки. Воспитателю и родителям надо быть внимательными при подборе игр, необходимо учитывать возрастные особенности ребёнка и их учебную направленность.

Важным моментом при подготовке детей к обучению в школе является развитие способности к прогнозированию результата действия, умения думать прежде, чем делать, именно играя в компьютерные игры, ребёнок учится планировать, выстраивать логику конкретных событий, представлений, всё это означает начало овладения основами теоретического мышления. Одной из важнейших характеристик компьютерных игр является обучающая функции, поэтому они выстроены так, что ребёнок может получить обобщённое представление обо всех предметах или явлениях и таким образом, у него формируются столь важные операции мышления, как обобщение и классификация предметов по признакам.

Признавая, что информационные технологии являются важным компонентом образовательного процесса, не стоит забывать, что их использование требует тщательной

организации. В соответствии с гигиеническими требованиями к организации учебных занятий с использованием новых информационных технологий, длительность работы с компьютером зависит от индивидуально-возрастных особенностей занимающихся. Следует помнить, что для детей 5-6 лет норма не должна превышать 10 минут, а периодичность занятий два раза в неделю. Необходимо сделать ограничения занятий с компьютером по времени, но непроизвольное внимание у детей данного возраста очень мало и нормально развивающийся ребёнок в этом возрасте двигается 70-80% времени бодрствования, поэтому вопрос о «засиживании» за компьютером не актуален.

Нами было проведено анкетирование, направленное на изучение степени использования информационных технологий в дошкольных учреждениях. В анкетировании принимали участие 20 человек, 15 из которых воспитатели, 1 старший воспитатель, 1 педагог-психолог, 1 музыкальный руководитель, 1 инструктор по физической культуре и 1 учитель-логопед. Согласно результатам опроса 5% опрошенных проходили курсы ПК в 2006 и 2014 годах, все респонденты используют ИКТ при подготовке к занятиям и для самообразования, 95% прибегают к помощи ПК на самом занятии, также реципиенты указывают на то, что современные технологии помогают при проведении педагогических советов и консультаций, работе с коллегами и взаимодействии с родителями, выступлениях на РМО, участии в конкурсах сетевых педагогических сообществ. Анкетируемые (100%) используют в своей работе такие средства ИКТ как: текстовый редактор, электронные таблицы, мультимедийные ресурсы, специализированные программы, интернет, презентации и средства наглядной информации. Из данных опроса следует, что 15% опрошенных применяют ИКТ на занятиях ежедневно, остальные используют технологии по мере необходимости по темам планирования. Все реципиенты считают, что использование информационных технологий существенно облегчает подготовку к занятиям и позволяет разнообразить их. 30% опрошенных считают, что в ДОУ созданы все условия для использования ИКТ, остальные указывают на тот факт, что условия созданы частично. Согласно данным опроса среди достижений использования ПК выделяют создание презентаций, докладов для детей и коллег, в том числе их публикация в сети Интернет, пополнение предметно-развивающей среды, создание фото и видео отчётов. Чаще всего работники ДОУ используют презентации, мультимедийные средства, создают базы данных.

Подводя итог важно отметить, что информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь и являются неотъемлемой частью учебного процесса, но необходимо правильно строить занятия и подбирать учебный материал, учитывать возрастные особенности воспитанников, следить за их здоровьем и не забывать о традиционных методах обучения.

Литература

1. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И.Г. Захарова. — 6-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.

УДК 372.24

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Шарипова Г.А.

Российская федерация, Санкт-Петербург, ГБДОУ детский сад №70

THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN WORK WITH PRESCHOOLERS

Sharipova GA

Russian Federation, St. Petersburg, GBDOU Kindergarten №70

Ключевые слова: технологии, познавательская активность, исследование, экспериментирование.

Keywords: technologies, cognition, study, experimentation

В настоящее время педагоги дошкольных учреждений внедряют в свою работу инновационные технологии. При этом, выбирая те или иные методы и формы работы с воспитанниками, инновационные педагогические технологии, каждый педагог должен учитывать их соответствие поставленной цели развития личности воспитанников.

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО). Принципиально важным в использовании любой педагогической технологии является позиция воспитанника, отношение к нему со стороны педагогов. Главное в общении с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Главная задача педагога - содействовать становлению ребенка как личности.

ФГОС ДО, в качестве основного принципа дошкольного образования, рассматривает формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности. Познавательное развитие рассматривается как образовательная область, сущность которой в развитие любознательности и познавательной мотивации, формированием познавательных действий, развитии воображения и творческой активности.

Ребенок дошкольного возраста исследователь, ему необходимо все знать, все понять, во всем разобраться, он по особому видит мир вокруг себя, восторгается и удивляется всему новому, открывает для себя чудесный мир, где много интересных предметов и вещей, событий и явлений, так много тайн.

Поэтому одной из задач дошкольного образования является обеспечение саморазвития и самореализации ребенка, педагоги детского сада должны способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника. Среди возможных средств развития познавательной активности дошкольников особого внимания заслуживает исследовательская деятельность.

Опыт работы показывает, что прочно и надолго новые знания усваиваются тогда, когда ребенок делает что-то сам. Мир открывается ребёнку через опыт его личных ощущений, действий, переживаний. Дошкольник изучает мир, как может и чем может – глазами, руками, языком, носом. Ему приносит радость даже маленькое открытие, сделанное им самим, при помощи взрослого. Поэтому, чтобы дети не потеряли интерес к окружающему миру, важно вовремя поддержать их стремление исследовать окружающий мир. Задача взрослых – активно развивать такую исследовательскую деятельность.

Познавательно-исследовательская деятельность зарождается в раннем детстве, и вначале представляет собой простое экспериментирование с вещами. Познавательно-исследовательская деятельность старшего дошкольника проявляется в виде детского экспериментирования с предметами и в виде вопросов, задаваемых взрослому (почему, зачем, как?).

Метод экспериментирования является одним из эффективных методов познания закономерностей и явлений окружающего мира. Главное достоинство применения метода экспериментирования в детском саду заключается в том, что в процессе эксперимента дети получают реальные представления о разных сторонах изучаемого объекта, обогащается память ребенка, активизируются мышление, развивается речь.

Так как интерес к экспериментированию возникает с раннего возраста, элементарные эксперименты педагоги начинают проводить со второй младшей группы. С помощью игровых персонажей педагог разыгрывает простейшие проблемные ситуации: «Утонет ли бумажный кораблик?», «Что случится со льдом, если его занести в группу?».

Постепенно дети переливают, персыпают различные материалы и открывают для себя новые знания. Знакомятся со свойствами неживой природы: воды, льда, снега. В старшем возрасте дети продолжают обогащать свой опыт по познанию окружающего мира. Дети на практике осваивают свойства различных материалов, они активно участвуют в исследовании и решении различных проблемных ситуаций. Педагоги совместно с детьми проводят эксперименты по выявлению причин отдельных явлений, например "Чей домик крепче: из каких материалов ветер сдул домик и почему?", «Из какого песка можно сделать куличик?» и т.п. В ходе экспериментирования дети учатся сравнивать свойства разных материалов, узнают и расширяют свои представления о свойствах воды и воздуха.

Во время совместного экспериментирования необходимо поставить цель, выдвигать гипотезы, совместно с ребенком определять этапы работы, делать выводы.

В процессе экспериментирования дети часто получают совершенно неожиданную информацию, которая требует от них пересматривать дальнейшую деятельность по решению поставленных в конкретной ситуации задач. В этом проявляется гибкость детского экспериментирования – способность перестраивать свою деятельность в зависимости от полученных результатов.

Организация работы по экспериментированию в детском саду ведется по трем направлениям:

- живая природа;
- неживая природа (воздух, вода, почва, электричество, звук, вес, свет, цвет и другое);
- человек (функционирование организма, рукотворный мир, преобразование предметов и другое).

Для того чтобы процесс познавательного развития дошкольника протекал более эффективно, недостаточно ограничиться только образовательной деятельностью с детьми в стенах детского сада, необходимо привлекать родителей в совместную деятельность, так как родители полноправные

участники образовательной деятельности. Совместная деятельность детского сада и родителей помогает поддерживать в ребенке пытливость, любознательность. Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родителям, просят найти новые сведения, что-то сделать вместе.

Способов развития потенциала ребенка существует много, но собственно исследовательская деятельность, бесспорно, один из самых эффективных.

Если ребенок-исследователь найдет поддержку у педагогов и родителей, из него вырастет умный, наблюдательный, умеющий самостоятельно делать выводы и логически мыслить человек, который всю жизнь будет находить в окружающем мире что-нибудь интересное и необычное, который умеет удивляться и радоваться всему, что видит вокруг.

УДК 373.2

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УПРАВЛЕНИИ
ПРОЦЕССОМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОО**

Булатова И.В., Елкина Н.В.

Российская Федерация, Ярославль, МДОУ №192

*Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского*

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE MANAGEMENT OF THE
PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN IN DOO**

Bulatova I. V., Yolkina N. V.

Russian Federation, Yaroslavl, MDOU №192

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl state pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: управление, речевое развитие, информационно-коммуникационные технологии

Key words: management, speech development, information and communication technology

Проблема качества речевого развития детей в дошкольном образовательном учреждении, является одной из приоритетных в современном образовании и значимой для функционирования ДОУ. Центральной категорией образовательной политики России является качество. Решение этой задачи невозможно без эффективного управления.

Руководителю детского сада необходимо оперативно и чётко реагировать на поступающую информацию для принятия управленческих решений. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в практику управления детским садом стало актуальным для всех сфер деятельности образовательного учреждения.

Нами была поставлена цель, по разработке и внедрению системы мер эффективного управления, обеспечивающей повышение качества развития речи детей, на основе применения информационных технологий.

Данная цель была конкретизирована в следующих задачах:

1. Проведение анализа системы управленческих функций современного руководителя.
2. Изучение теоретических аспектов по вопросам управления качеством речевого развития детей дошкольного возраста на основе применения информационных технологий.
3. Проведение анализа результативности функций управления в рамках направления «Речевое развитие дошкольников» в МДОУ «Детский сад №192»
4. Выработка рекомендаций по оптимизации системы управленческих функций в рамках направления речевого развития детей дошкольного возраста.

Основным определяющим компонентом образовательного процесса, по нашему мнению, является управление им, основой чего, как хорошо известно, является информация. Для эффективного руководства детским садом мы определили для себя главные критерии отбора информации: полнота, конкретность, достоверность, своевременность.

В ходе контроля качества речевого развития детей в ДОУ, внедряя информационно-коммуникационные технологии в практику управления детским садом, мы столкнулись со следующими проблемами:

- Недостаточный уровень компьютерной компетентности среди педагогов.
- Отсутствие у педагогов стремления использовать ИКТ в своей работе.
- Отсутствие навыка работы с ресурсами сети Интернет, локальной сетью, электронной почтой.

На основании вышеизложенного было принято решение поэтапно обучить работе на ПК педагогический коллектив в полном составе.

Приоритетными стали следующие задачи:

- Задействовать всех педагогов детского сада в использовании ИКТ в педагогической деятельности.

- Повысить уровень ИКТ-компетенций у педагогов.

• Организовать систему поддержки дистанционного обучения (повышения квалификации) и участия в Интернет-проектах района, города, России.

- Создать сетевой вариант сайта детского сада и его поддержки.

- Внедрить специальные программные продукты в учебно-воспитательный процесс

Поставленные задачи решались следующим образом: проведение просветительской работы, способствующей формированию и повышению информационной культуры педагогических кадров и родителей; обеспечение доступа к компьютерной технике педагогов; внедрение в педагогическую практику ИКТ (НОД с использованием ИКТ, проектная деятельность); создание необходимой материально-технической базы для использования современных информационных технологий в управлении детским садом.

Ведущую роль в управлении качеством развития речи дошкольников играет образовательная информационная среда детского сада. Система управления качеством образования может эффективно реализоваться тогда, когда в детском саду происходит целенаправленное формирование образовательной информационной среды.

Цель её – создание системы организационно-педагогических условий, которая изменяет характер традиционного информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и способствует повышению качества развития речи дошкольников.

В связи с этим в детском саду была разработана программа создания единой информационной среды, обеспечивающей повышение качества образования, по следующим направлениям:

- информатизация управления (с внедрением безбумажных технологий, в т.ч. программных продуктов);

- повышение качества развития речи дошкольников;

• внедрение информационных технологий в процесс обучения развития речи дошкольников и воспитательную работу для обеспечения условий формирования информационной культуры воспитанников, повышения профессиональной компетенции педагогов;

- создание условий для взаимодействия семьи и детского сада в едином информационном пространстве.

Программные продукты помогают нам осуществлять образовательный мониторинг, своевременно принимать решения; создавать условия для удовлетворения информационных, самообразовательных потребностей педагогов, детей и их родителей.

Образовательный мониторинг с помощью программных продуктов позволяет:

- педагогам своевременно отбирать необходимые технологии, адекватные развитию контингента детей, и корректировать воспитательно-образовательный процесс;

- родителям – целенаправленно помогать и проводить воспитательные и другие мероприятия со своими детьми;

- административным работникам – анализировать и прогнозировать развитие образовательной среды детского сада, выделять главные факторы и причины неудач, их возможные последствия, планировать управленческие решения.

Использование ИКТ стало обычным делом, позволило нам «вдохнуть новую жизнь» в традиционную методику проведения НОД по развитию речи дошкольников. Всё это убедило нас в том, что ИКТ – новая технология управления, влияющая на все стороны жизни детского сада. Наши педагоги – активные участники тематических чатов, форумов Сети творческих педагогов. В следствии этого расширяется поле педагогического общения, образовательно-информационная среда для педагогов.

Важным направлением создания образовательной информационной среды является сайт детского сада. Многие педагоги детского сада (50%) имеют свои сайты, либо странички на общем сайте дошкольного учреждения.

Сайт выполняет функцию взаимодействия. Иными словами, организующееся пространство общения на сайте детского сада служит показательным материалом для профессиональной деятельности администратора и педагога, предоставляет интересный диагностический материал для осмыслиения своей деятельности. Сайт детского сада также рассматривается как коммуникативный инструмент не только администрации и педагогов, но и «внешних» по отношению к образовательному учреждению субъектов – родителей и работников образования. В этом качестве сайт способствует повышению открытости образовательного учреждения.

Таким образом, сайт детского сада является мощным универсальным и эффективным средством, позволяющим донести до аудитории необходимую информацию – расписание НОД, события жизни детского сада, анонс предстоящих мероприятий, фотографии, проекты педагогов и их воспитанников.

Информация о педагогах, интересующие их вопросы иллюстрируются конкретными примерами из методического хранилища нашего сайта (занятия, развлечения, деловые игры, мастер классы и т.п.). Сайт представляет возможности для обратной связи через гостевую страницу. Родители имеют возможности познакомиться с целями, задачами воспитательной работы, получить рекомендации по развитию речи и воспитанию детей.

Мы считаем, что внедрение информационных и коммуникационных технологий в управлении образовательным учреждением будет способствовать изменению образовательной ситуации в сторону осмыслинности, большей определённости и целенаправленности; высвобождению временных ресурсов всех участников учебно-воспитательного процесса.

Опыт показал, что ожидаемый результат достигается, если в этом процессе совпадают интересы сайто-строителей и пользователей.

Перевод процесса управления образовательным учреждением на безбумажную технологию позволил избавиться от рутинного и отнимающего много времени труда в делопроизводстве, планировании, анализе и т.п.

Использование ИКТ обеспечивает оперативность в обработке и выдаче информации, а, следовательно, позволяет быстро реагировать на изменившиеся ситуации для принятия управленческих решений.

Ещё одно из направлений, которое может реализовываться благодаря внедрению ИКТ в практику управления детским садом – это повышение профессионального мастерства педагогов. Решение данной проблемы невозможно без постоянного отслеживания достижений и систематической оценки результатов деятельности педагога. С этой целью осуществляется мониторинг профессионального мастерства педагога: учитываются результаты аттестации, участие в разных мероприятиях. Все педагоги прошли курсы повышения квалификации по использованию ИКТ в ДОУ; многие (70%) регулярно применяют ИКТ в образовательной деятельности.

Системное использование компьютеров, а не от случая к случаю, формирование устойчивой потребности коллектива в получении управленческой информации, в диагностических материалах, в данных, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение – это верный путь повышения качества речевого развития дошкольников.

В детском саду используются программные комплексы администрирования и информационно-справочные системы, позволяющие эффективно решать управленческие задачи. Следует отметить, что использование базы данных системы АСИОУ обуславливает получение необходимой управленческой информации, которая имеет не усредненный, а индивидуально-личностный характер, позволяет увидеть продвижение каждого педагога. Сформированная база данных по сотрудникам позволяет формировать отчёты в табличной форме, с которыми удобно работать на этапе подготовки отчетных и аналитических материалов. Сейчас мы видим, насколько выросла эффективность управления ДОУ.

Комплексный подход к компьютеризации и, как результат, наличие единого информационного пространства детского сада обеспечивает

- свободный доступ в глобальную сеть Интернет;
- автоматизацию типовых операций управления образовательным процессом в детском саду;
- упорядочение информационного обмена данными между службами детского сада и вышестоящими организациями;
- повышение качества профессиональной подготовки кадров;
- повышение рейтинга образовательного учреждения.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что внедрение системы мер эффективного управления образовательным процессом (ИКТ технологий), обеспечило повышение качества развития речи детей.

Литература

1. Информационно-коммуникационные технологии в практике управления школой: материалы региональной научно-практической конференции (г. Оренбург, 20 марта, 2009 год). В 2-х частях. Ч. II / под. общ. ред. С.А. Алешиной, В.И. Нефедовой. [Текст] – Оренбург: ГУ «РЦРО», 2009.
2. Столяренко Л.Д. Психология управления: Учебное пособие. [Текст] – Ростов на Дону: Феникс, 2005.
3. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДОУ. [Текст] – М.: АРКТИ, 2003.
4. Фалюшина Л.И. Технология менеджмента и маркетинга в системе дошкольного образования: Учебно-методическое пособие. [Текст] – М.: АРКТИ, 2006..

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННОЙ СТАНДАРТИЗАЦИЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Щербак А. П.

Российская Федерация, Ярославль, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования»

FORMATION OF PHYSICAL CULTURE OF THE PERSON OF THE CHILD IN ACCORDANCE WITH THE MODERN STANDARDIZATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Shcherbak A.P.

Russian Federation, Yaroslavl, Institute for the Development of Education

Ключевые слова: физическая культура, личность, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Key words: physical culture, personality, federal state educational standard of preschool education.

На вопрос «Нужна ли физкультура в дошкольном образовательном учреждении?», разумеется, хочется ответить: «Конечно, да!». Однако не всё так просто, в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – Стандарте) не употребляется термин «физическая культура».

Давайте разбираться! Прежде всего, с чем традиционно ассоциируется слово «физкультура». Как показывают многочисленные опросы инструкторов и учителей по физкультуре, тренеров, варианты ответов следующие: «урок», «здравье», «физические упражнения», «здоровый образ жизни», «спорт» и др. Вообще существует путаница с данным понятием, в многочисленных учебных и методических пособиях. Оно трактуется достаточно вольно и разнообразно. Ещё в 1899 г. английское «Physical culture» переводилось на русский язык как «физическое развитие». В 1908 г. немецкое слово «Körperkultur» было переведено в нашей стране как «культура тела, красота, сила». Только начиная с 1911 г. появились работы, в которых на русском языке встречалось понятие «физическая культура». В то время как, общепринятое в международном масштабе понятие «физическая культура» в настоящее время нет, в нашей стране оно трактуется Федеральным законом «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (2007 г.). Согласно этому закону, «физическая культура – часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [2].

Определение достаточно объемное, поэтому для облегчения восприятия представим его графически (рис.1).



Рис. 1. Цели и пути достижения физической культуры

Теперь сравним цели физической культуры с задачами образовательной деятельности по «Примерной основной образовательной программе дошкольного образования» (далее – Программа), дословно соответствующей Стандарту:

- первая задача Программы «становление у детей ценностей здорового образа жизни» [3] совпадает с третьей целью физической культуры;
- вторая задача Программы «развитие представлений о своем теле и своих физических возможностях» [3] косвенно пересекается с первой целью физической культуры;
- третья задача Программы «приобретение двигательного опыта и совершенствования двигательной активности» [3] совпадает со второй целью физической культуры;
- четвертая задача Программы «формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладения подвижными играми с правилами» [3] можно также соотнести с первой и второй целью физической культуры.

Таким образом, наблюдается противоречие: с одной стороны, термин «физическая культура» ни одного раза (!) не употребляется в современных основополагающих документах дошкольного образования [3, 4], с другой стороны, этими же самыми документами ставятся задачи воспитания физической культуры ребёнка как части общей культуры человека.

Исходя из определения, физическая культура может быть сформирована тремя путями: физическим воспитанием, физической подготовкой и физическим развитием [2]. Обратимся снова к Стандарту и Программе, в соответствии с которым одним из пяти направлений образовательной деятельности является «физическое развитие» ребенка. Кажется, что никаких проблем нет: через физическое развитие ребенка будем формировать его физическую культуру. Между тем, традиционные определения понятия «физическое развитие» трактуют его лишь как физиологический процесс. Физическое развитие – это «динамический процесс роста (увеличение длины и массы тела, развитие органов и систем организма) и биологического созревания ребёнка в определённом периоде детства» [1]. «Процесс развития совокупности морфологических и функциональных свойств организма (скорость роста, прирост массы тела, определённая последовательность увеличения различных частей организма и их пропорций, а также созревание различных органов и систем на определённом этапе развития), в основном запрограммированными механизмами и реализуемых по определённому плану при оптимальных условиях жизнедеятельности» [5].

В образовательной практике, опять же согласно Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», осуществляется «физическое воспитание». Это «процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры» [2]. О необходимости воспитания личности ребенка говорится в основных принципах и задачах общих положений Стандарта и Программы. Это не подвергается никакому сомнению.

Итак, в дошкольном образовании возможно и необходимо формировать физическую культуру личности ребенка, основными показателями которой, конечно, будут описанные в Стандарте целевые ориентиры (ожидаемые результаты) на этапе завершения освоения Программы. Позволим их переписать, однако, с корректировкой на «физическую культуру»:

- ребенок овладевает основными культурными способами двигательной активности, проявляя при этом инициативу и самостоятельность; способен выбирать наиболее подходящие для себя физические упражнения и участников по совместной деятельности;

– ребенок обладает установкой положительного отношения к занятиям физической культуре, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

– ребенок обладает воображением, которое реализуется в разных видах двигательной деятельности и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, следует игровым правилам и социальным нормам;

– ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может высказывать свои мысли и желания в ходе совместных занятий физическими упражнениями;

– у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными произвольными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

– ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в ходе занятий физическими упражнениями, во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

– ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями выполнения и влияния физических упражнений на организм человека, поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать, строить смысловой образ физического упражнения;

- обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания двигательные умения и навыки.

Возвращаясь к поставленному в начале статьи вопросу, без сомнения вновь отвечаем «Да, физкультура должна быть в дошкольном образовательном учреждении». Несмотря на то, что в современном Стандарте и Программе не употребляется термин «физическая культура», а «физическое воспитание» подменяется «физическими развитием» ребенка, задачи и целевые ориентиры дошкольного образования совпадают с целями физической культуры. Ребенок, приобретая знания, принимая нормы и усваивая ценности занятий физическими упражнениями, становится физически культурным:

- развивает свои физические и умственные способности,
- совершенствует свою двигательную активность,
- формирует собственный здоровый стиль жизни,
- социально адаптируется, не теряя своей индивидуальности.

Литература

1. Мазурин А.В., Воронцов И.М. Пропедевтика детских болезней [Текст]. – 1-е изд. – М.: Медицина, 1986. – С. 29-30. – 432 с.
2. О физической культуре и спорте в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон от 4 декабря 2007 года № 329-ФЗ [принят Гос. Думой 16 ноября 2007 г. : одобр. Советом Федерации 23 ноября 2007 г. : с изменениями на 3 ноября 2015 года]. – режим доступа: <http://base.garant.ru/12157560/>
3. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15)]. – режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : [утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155] // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.
5. Физическое развитие [Текст] // Большая советская энциклопедия: В 30 т. – М.: "Советская энциклопедия", 1969-1978. - Т. 27 ч. 2 - 143 с.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Невзорова А.В., Морковчина Е.В.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского; Российская Федерация, Краснодар, детский сад № 108
Аистенок

**CONTINUITY IN FORMING ECOLOGICAL CULTURE BETWEEN PRE-SCHOOL AND
PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

Nevzorova A.V., Morkovchina E.V.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.
Ushinsky; Russian Federation, Krasnodar, kindergarten № 108 Aistenok

Ключевые слова: преемственность образования, экологическая культура, содержание образования.

Key words: continuity of education, ecological culture, content of education.

Формирование экологической культуры личности начинается в дошкольном детстве и продолжается на всем протяжении школьного образования. Экологическая культура рассматривается в качестве компонента базовой культуры личности, формирование которой, в свою очередь, является основной задачей начального общего образования. Рассмотрим содержание программы формирования экологической культуры на этапе начального общего образования и установим связи с содержанием дошкольного образования.

Экологическое воспитание предполагает целенаправленное формирование у подрастающего поколения экологической культуры, включающей знания о природе, гуманное, ответственное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранительной деятельности [2].

Формирование экологической культуры младших школьников осуществляется и в учебной, и во внеурочной деятельности в неразрывной связи с формированием здорового и безопасного образа жизни. Возможности формирования экологической культуры младших школьников заложены во все учебные предметы: как естественнонаучного цикла, так и гуманитарного и эстетического циклов.

Задачи формирования экологической культуры решает, в первую очередь, преподавание дисциплин предметной области «Обществознание и естествознание».

В ходе анализа содержания федерального образовательного стандарта мы выявили образовательные результаты формирования экологической культуры младших школьников:

- сформированность уважительного отношения к России, родному краю, природе нашей страны;
- осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы;
- освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве);
- развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире [3].

Также, согласно стандарту, программа формирования экологической культуры должна обеспечивать:

- формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды;
- формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе;
- формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях.

Программа формирования экологической культуры младших школьников должна содержать:

- 1) цель, задачи и результаты деятельности, обеспечивающей формирование основ экологической культуры обучающихся на ступени начального общего образования, описание ценностных ориентиров, лежащих в ее основе;

2) направления деятельности по формированию экологической культуры обучающихся, отражающие специфику образовательного учреждения, запросы участников образовательного процесса;

3) модели организации работы, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по формированию экологически целесообразного уклада школьной жизни, поведения;

4) критерии, показатели эффективности деятельности образовательного учреждения в части формирования экологической культуры обучающихся;

5) методику и инструментарий мониторинга достижения планируемых результатов по формированию экологической культуры обучающихся [3].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе стандарта, предполагает особую организацию учебной и внеурочной деятельности детей. Учебники по окружающему миру практически всех учебно-методических комплексов предполагают активность, самостоятельность, субъектную позицию обучающихся. Так, например, в образовательной системе «Школа 2100» в учебнике окружающего мира (авторский коллектив А.А. Вахрушев и др.) представлены такого рода задания, где по иллюстрации детям необходимо установить причинно-следственные связи.

Во внеурочной деятельности в формировании экологической культуры детей большую роль играет общественно-полезный труд природоохранительного характера [1]. В современных социально-экономических условиях учителям сложнее организовывать такого рода деятельность в сравнении с советским периодом, когда каждая школа имела опытно-исследовательский пришкольный участок, а вся хозяйственно-экономическая деятельность организовывалась под руководством государства. Современные педагоги считают наиболее эффективными активные формы формирования экологической культуры школьников – насаждение защитных полос, работа в лесопитомниках, садах, охотничьих хозяйствах, зверофермах, санитарная охрана среды. Несмотря на организационные трудности, примеры такой организации деятельности детей есть. Идея агрошколы, реализованная в 70-е годы в Сыктывкарской школе-интернате А.А. Католиковым продолжает жить и по сей день [5].

Содержательное сопоставление стандартов начального общего и дошкольного образования позволяет установить следующие соответствия, позволяющие педагогам выстраивать преемственные линии в организации образовательного процесса с целью формирования экологической культуры детей, представленные в Таблице 1 [3,4].

Таблица 1

Преемственность формирования экологической культуры детей в соответствии со стандартами дошкольного и начального общего образования

ФГОС ДО	ФГОС НОО
Формирование основ собственной безопасности и безопасности окружающего мира (в быту, социуме, природе);	Формирование умений безопасного поведения в окружающей среде и простейших умений поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях
Развитие эмоционально-ценостного восприятия произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы.	Формирование познавательного интереса и бережного отношения к природе
Развитие первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.);	Сформированность уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, её современной жизни; осознание целостности окружающего мира, освоение основ экологической грамотности; освоение доступных способов изучения природы и общества; развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире.
Развитие первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии культур стран и народов мира.	Формирование представлений об основах экологической культуры на примере экологически сообразного поведения в быту и природе, безопасного для человека и окружающей среды

Как видно из таблицы, в образовательных стандартах выделяется четыре содержательных раздела, между которыми прослеживаются взаимосвязи и возможна организация работы с опорой на уже существующий опыт ребенка. При такой организации образовательного процесса возможно целостное формирование экологической культуры детей в трех аспектах: формирование знаний о

природе, обществе, явлениях; формирование отношения к освоенному знанию и воспитание экологически целесообразного и безопасного поведения.

Литература

1. Невзорова, А.В., Пятерикова, Е.А. Формирование основ экологической культуры младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / А.В. Невзорова, Е.А. Пятерикова // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Молодежь и наука в современном мире». – Талдыкорган: Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, 2015. – С.172-174
2. Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие [Текст] / Г.М. Коджаспирова. — 2-е издание. — Москва: Проспект, 2016. — 245 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / – М.: Просвещение, 2016. – 53 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Российская газета – Федеральный выпуск №6241 (265) 25 ноября 2013 г.
5. Государственное учреждение Республики Коми «Детский дом им. А.А. Католикова для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. URL: <http://ddkatolikova.ru/> Дата обращения: 15.09.2016.

УДК 159.9 316.6

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ

Korotaeva A.I.

**Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского**

ACCOUNTING FEATURES RELATIONSHIP OF BOYS AND GIRLS IN THE ORGANIZATION OF WORK WITH TEACHERS

Korotaeva A.I.

**Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl state pedagogical University.
K. D. Ushinsky**

Ключевые слова: дошкольники, младшие школьники, межличностные отношения.

Key words: preschoolers, younger students, interpersonal relationships.

Отношения детей в дошкольном и младшем школьном возрасте приобретают качественно иные характеристики по сравнению с предыдущими возрастными этапами.

В современной психологической науке существует ряд теорий и концепций, объясняющие механизмы и особенности влияния семьи, школы и других факторов на отношение детей на различных возрастных периодах.

И.С. Клецина[3] отмечает, первичная гендерная идентичность, осознание своей половой принадлежности, формируется у ребенка к полутора годам, составляя наиболее устойчивый, стержневой элемент его самосознания. С возрастом объем и содержание этой идентичности меняется. Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В три-четыре года дети уже осознанно различают пол окружающих людей, но часто ассоциируют его со случайными внешними признаками, например, с одеждой, прической, и допускают принципиальную обратимость, возможность изменения пола. В шесть-семь лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференциации поведения и установок. Мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные, интересы и различные стили поведения. Осознание ребенком своей гендерной идентичности предполагает и определенное отношение к ней. Оно включает в себя полоролевую ориентацию и полоролевые предпочтения. Полоролевая ориентация – это представления ребенка о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской и женской роли. В полоролевых предпочтениях отражается желаемая половая идентичность.

Вопросами полоролевой и гендерной социализации различных возрастных периодов среди отечественных исследователей занимались Т.В. Бенда, И.П. Ильин, Я.Л. Коломинский, И.С. Клецина, М.Х. Мелтас. Следует отметить, что многие российские исследователи отмечают новые устойчивые тенденции в рассмотрении проблемы гендерной социализации детей, появившейся в последние десятилетия. К ним относятся снижение поляризации мужских и женских ролей. Кроме того, ряд социальных ролей недифференцируется по гендерному признаку. Основное внимание исследователей сосредоточено на изучении роли семьи и школы в формировании гендерных характеристик отношений младших школьников. Рассмотрим другие факторы, значимые для взаимоотношений младших школьников.

Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтас [5] отмечают, что важными агентами гендерной социализации ребенка являются родители, братья и сестры, воспитатели, учителя, сверстники. Поэтому изучения их значения в формировании полоролевой дифференциации у детей исключительно важно. Авторы подчеркивают, что в общении с ближайшим окружением ребенок сам активно накапливает информацию о половых различиях и гендерных ролях и соотносит ее со своим опытом. Следовательно, при изучении ролевой дифференциации пола необходимо учитывать, и взаимосвязь ребенка с окружающими для него значимыми людьми, и уровень осознания и переживания им самим этих взаимоотношений.

Источники, транслирующие информацию о гендерной роли дошкольникам, ограничены наблюдением детей за разнообразными формами поведения окружающих, использованием игрушек, игр, чтением детских книжек, просмотром телепередач. На этом этапе исследователи, отмечают асимметрию источников гендерной информации в пользу маскулинных тенденций. В частности, анализ детской литературы показывает, что мужчины изображаются в них гораздо чаще, чем женщины большинство мужчин представлены активно действующими; взрослые женщины - либо матери, либо жены, а мужчины заняты самыми разнообразными делами и представляют разные профессии. Во время обучения в детском саду, источники, формирующие у ребенка гендерные стереотипы, пополняются представлениями воспитательницы о содержании поведения. Кроме того трансляция гендерных стереотипов продолжается через информацию, содержащуюся в учебной литературе, книгах, телевизионной и средствах массовой информации. Большой объем информации школьники получают из телевизионных передач, в рекламных роликах и музыкальных клипах действия мужских и женских персонажей также типизированы по половому признаку.

М.В. Осорина [4] указывает, что отношения между мальчиками и девочками иногда принимают «военный» характер, однако истинным мотивом является интерес мальчиков и девочек по отношению друг к другу. Если взрослые дразнят ребенка, нарочно указывая ребенку противоположный ему пол, то подобная ситуация приводит к стрессу. Среди важных условий гендерной социализации, автор указывает на позицию родителей. Если пол ребенка нежелателен для родителей, то в одежде, имени, прическе, отношение к ребенку, они проявляют истинные предпочтения.

В.С. Мухина отмечает, что мальчики и девочки в младшем школьном возрасте знают о принадлежности к определенному полу и стремятся утвердиться соответственно ему. В этом возрасте существует разделение детей на группы мальчиков и девочек. Как правило, общение между мальчиками и девочками высмеивается сверстниками. Ребята дистанцируются друг от друга, демонстрируют негативное отношение.

В современном мире средства массовой информации та играют важную роль в конструировании гендера и гендерных отношений. Печатные издания, телевидение, интернет рассматриваются как важнейший агент социализации, во многом, в связи с тем, что непосредственным объектом воздействия потока их сообщений является не столько отдельный индивид, сколько сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию конкретного средства массовой информации. Низкий уровень критичности дошкольников ведет к усвоению гендерных стереотипов, транслируемых различными источниками информации.

Учет особенностей взаимодействия дошкольников касается всех участников образовательного процесса: самих дошкольников, родителей, педагогов.

Возможность общения не только с детьми одинаковой половой принадлежности, но и с противоположным полом позволяет ребенку учиться общаться, учитывая особенности партнера по взаимодействию.

Воспитание мальчиков в соответствии с традиционной, отведенной им в жизни гендерной ролью препятствует успешному формированию гендерного развития и в этом играют свою

негативную роль такие факторы, как ограниченная эмоциональная жизнь, сложность установления близких отношений с другими людьми, страх потерять контроль над собой.

Негативными последствиями воспитания девочек в соответствии с традиционной для них гендерной ролью являются чрезмерная уступчивость, пассивность, зависимость, ориентация на поощрение, формирование стремления избегать неудач. Все это приводит к повышенному уровню агрессивности, конформности, подверженности влиянию, гендерной асимметрии и искаженному отношению к представителям другого пола.

Для создания условий успешного гендерного развития дошкольников, им необходимы образцы гендерных характеристик не только феминного типа, но и маскулинного. Если обратиться к современной ситуации, то необходимо отметить, что дошкольники обоего пола видят образцы феминных моделей поведения более часто, чем маскулинных. Эта особенность касается не только феминизации детских садов и школ, (дети обоего пола взаимодействуют с воспитателями и учителями женского пола), но и спецификой взаимодействия во внеучебных ситуациях. Так, подавляющее большинство участников родительских собраний – мамы; они же являются основными зрителями детских праздников и других мероприятий. [3, с.234]. Существует необходимость привлечение отцов к подобным мероприятиям – проведение семейных праздников и мероприятий для всех членов семьи. Кроме гендерного аспекта, подобная ситуация способствует формированию эмоциональной близости со своей семьей.

Гендерная дифференциация и стереотипизация учебно-воспитательного пространства может компенсироваться привлечением на уроках гендерно-нейтральных примеров и заданий. Большая часть литературных примеров и задач провоцируют гендерную дифференциацию и формируют гендерные стереотипы. Однако существуют и пример, основывающиеся на гендерном равенстве. При этом поведение учителя не должно становиться нейтральным и «бесполым». Деятельность педагога должна носить гендерно-компетентный характер. Особого внимания требует учет особенностей формирования гендерной идентичности мальчиков. Ближайшее феминное окружение создает кризисное формирование гендерной идентичности мальчиков.

Типично «мужское» поведение они могут проявить, не опасаясь наказаний и порицаний, лишь в компании сверстников – мальчиков. Известно, что управление и контролирование таких гомогенных групп является сложным для педагогов и родителей. Такие группы мальчиков подчиняются внутренним законам, для них характерны модели поведения, которые противоречат нормам и правилам, принятым в школе. Компании мальчиков, главным образом, являются нарушителями дисциплины в целом. Подобное поведение является компенсацией невозможности проявлять маскулинные качества в полной мере.

Поведение девочек в детском саду помимо того, что соответствует требованиям образовательной системы в целом, является более удобным и для самих педагогов. Типичным примером служит организация пространства для игр и общения мальчиков и девочек. Игры девочек направлены на близкий контакт с подругами – совместное рисование, одевание кукол и т.д. – подобное поведение не вызывает беспокойства у воспитателя, так как не угрожает окружающим и самим девочкам. Мальчики в это время, кроме активного использования горизонтального пространства (бег, игры в мяч и т.д.), зачастую осваивают и вертикальное, используя доступную мебель, а иногда и сверстников. Внимание педагога сосредоточено не на содержании самовыражения мальчиков, а на попытке сохранить их здоровье и окружающие предметы. В итоге «мальчиковая» часть группы испытывает на себе сдерживающую силу и давление.

Нередкой является ситуация, при которой педагог устраивает продолжительные эмоциональные воспитательные беседы с мальчиками или их родителями. В данном случае повышается тревожность родителей, осознающих своего ребенка как «проблемного». Мальчики в свою очередь не воспринимают подобный метод воздействия. Педагоги совместно с родителями практически в любом образовательном учреждении могут организовать безопасное и доступное место для активных игр, что способствует психическому развитию ребенка в целом.

Девочки во взаимодействии с педагогами и родителями выражают готовность к компромиссу, для того чтобы соответствовать правилам и требованиям окружающих. Нормы поведения, которые девочки выполняют, они стараются «применить» и к мальчикам. Мальчики, в свою очередь, крайне редко проявляют послушание. Девочки, наблюдая недовольство взрослых поведением сильной половины класса, начинают занимать позицию «воспитателя», нередко они жалуются педагогам на мальчиков, а нередко и ябедничают. Данная ситуация вызывает негативные переживания у мальчиков: они активно дразнят виновниц своих наказаний, за что снова получают выговор от учителя. В подобной ситуации представляется важнейшим позиция педагога и родителей. Так, только

взрослые в состоянии ликвидировать систему доносов, начав формирование эффективных взаимоотношений.

Как и родители, так и педагоги должны осознавать влияние своих гендерных установок на формирование гендерных представлений и ценностей у младших школьников, видеть возможности гендерной педагогики для улучшения качества образовательного процесса. Важной для педагога является способность критического анализа своей профессиональной деятельности как представителя определенного гендерса.

Гендерная компетентность педагога, о которой говорилось выше, включает овладение им организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства деятельностью младших школьников с учетом гендерных особенностей. В литературе в качестве основных представлены содержательный, рефлексивный и организационный компоненты гендерной компетентности педагога. Содержательный компонент включает знание психолога – педагогических различных вопросов гендерной (знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса, представления о положении мужчин и женщин в обществе; технологий гендерного анализа учебников). Рефлексивный компонент предполагает личностное отношение к различным гендерным проблемам, наличие собственной позиции по этим вопросам, стремление к постоянному самосовершенствованию.

Организационный компонент представлен умениями управлять процессом гендерной социализации, не только осознавать различные гендерные аспекты образования, но и влиять на них, создавать соответствующие организационно-педагогические условия. Организационный компонент включает также умение организовывать учебный процесс на основе идей гендерного равенства, использовать гендерный подход в преподавании различных предметов.

Таким образом, кроме более раннего психофизиологического развития девочек и более позднего развития гендерной идентичности, мальчики испытывают давление и со стороны педагогов, которые, как правило, положительнее и доверительнее относятся к девочкам. С началом подросткового возраста и переходом в среднее звено проблема обостряется в связи с появлением нескольких педагогов. Девочки воспринимаются ими как в детском саду, так и позднее, более ответственными, стабильными и дисциплинированными. Мальчики, в свою очередь, остаются для них долгое время «маленькими», «требующими постоянного контроля».

Для педагогов является актуальным осознанно выстраивать такое отношение к мальчикам, которое способствовало бы их успешной гендерной социализации и становиться участником «положительных» отношений. Воспитательная деятельность педагогов должна соответствовать, в первую очередь, возрастным задачам дошкольников, а не публичному сравнению мальчиков и девочек, в пользу девочек как образцов подражания.

Подобные ошибки в педагогической деятельности, замаскированные под воспитательное воздействие, приводят к травмирующим последствиям для мальчиков, причиной заниженной самооценки, выражение которой бывает не всегда социально одобряемым.

Педагог детского сада должен учитывать, что в младшем школьном возрасте от успешности гендерного развития зависит не только решение задач данного возраста, но и самооценка, способность к самореализации, особенности семейных и партнерских отношений во взрослой жизни.

Литература

1. Бенда, Т.В. Гендерная психология: учебное пособие [Текст] / Т.В. Бенда. – Спб.: Питер, 2007 – 431 с.
2. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн - СПб., 2001. - 320 с.
3. Карпова, Е.В., Коротаева, А.И. Динамика отношений мальчиков и девочек в начальной школе [Текст] / Е.В.Карпова, А.И. Коротаева // Современное образование и воспитательные тенденции, технологии, методики: сб. ст. международной научно-практической конференции (28 марта 2013 г)- Могилев, МГУ им. А.А.Кулешова, 2013.-с.233-235
4. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений Теория и практика. [Текст] / И.С.Клецина– СПб., 2004. – 408 с
5. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина - Спб.: Питер, 2008 – 304 с.
6. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология [Текст] /А.А.Реан - СПб.: 2008 – 574 с.

УДК 37.048.4

**ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Камакина О.Ю.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского

**THE EXPERIENCE OF USING THE TECHNOLOGY OF BIOFEEDBACK IN WORKING
WITH CHILDREN ON FORMATION OF SKILLS OF SELF-REGULATION**

Kamakina O. Yu.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl state Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: технология, саморегуляция, формирование навыков.

Key words: technology, self-regulation, the formation of skills.

Психоэмоциональное напряжение может быть вызвано интенсивной умственной деятельностью, перегрузкой мышц или органов из-за длительного нахождения в одном положении, нарушением режима сна и отдыха или отрицательными переживаниями, связанными с определенной ситуацией. Многие трудности у современных детей могут быть связаны с несформированными навыками саморегуляции.

Научившись регулировать свое внутреннее состояние, вовремя снимать избыточное психоэмоциональное напряжение, ребенок может избежать негативных последствий (трудностей при осуществлении деятельности, снижения адаптационных возможностей, возникновения психосоматических заболеваний, риска формирования зависимого поведения и др.).

В практике психолого-педагогического сопровождения применяется большой арсенал методов, помогающий решать данные задачи. К числу основных групп методов психологической саморегуляции относятся: техники нервно-мышечной релаксации, аутогенная тренировка, приемы сенсорного репродуцирования образов, суггестия (внушение), светомузыкальные воздействия, различные виды специализированной гимнастики (дыхательной, общеукрепляющей) [4].

Одним из таких методов является метод функционального биоуправления (базируется на результатах исследований П.К.Анохина, И.П. Павлова), основанный на использовании феномена биологической обратной связи.

Биоуправление – это направленное изменение физиологических параметров организма в нужном для оздоровительных и тренировочных целей направлении.

Какие физиологические параметры возможно регистрировать и оценивать в связи с проблемой психоэмоционального напряжения? Как правило, это учащенное дыхание, легкий озноб, напряжение в определенных мышцах тела (живота, лица). Компьютерная программа, использующая технологию БОС, помогает зарегистрировать и преобразовать происходящие изменения в доступный для человека вид, например: изменение изображения, музыкального сопровождения и др. У человека появляется возможность почувствовать, отфиксировать и корректировать возникающие индивидуальные изменения[5].

При работе с помощью специалиста, обучающийся стремится контролировать, например: свое дыхание, управляя тем самым вегетативными реакциями, общим состоянием, эмоциями, поведением. Ребенок восстанавливает способность «ощущать свое тело, фиксирует и обучается воспроизводить чувство физического комфорта, расслабления, что является важным компонентом для профилактики психосоматических расстройств.

Форма организации занятий могут варьироваться в 3 основных направлениях: групповые занятия (при условии наличия оборудования для каждого ребенка), индивидуальные занятия под непосредственным руководством психолога, сочетание индивидуальной формы работы с детьми и консультационной работы с родителями. Наиболее оптимальным будет использование данного метода в комплексе с другими методами в рамках психологического консультирования.

Реализация метода ФБУ позволяет получить следующие эффекты:

- развитие умения находить равновесие между активностью и спокойствием
- повышение стрессоустойчивости
- снижение уровня тревожности

- снижение психоэмоционального напряжения при поведенческих нарушениях (гиперактивность, агрессивность и др.)

Осваивая навыки саморегуляции, у детей формируется самосохранительное отношение к своему здоровью, что может проявляться в различных особенностях: знаниях о своих внутренних реакциях, намерении быть здоровыми, наличии умений владеть собой в стрессовых ситуациях, повышении ценности здоровья в системе ценностных ориентаций.

Литература:

1. Джордж, М. Искусство релаксации. Снятие напряжения. Преодоление стресса. Самопомощь. [Текст] / Джордж М. // 2001. – 230с.
2. Карпова, Е.В. Возрастная психология [Текст] / Е.В. Карпова//Ярославль, 2015. – 200с.
3. Камакина, О.Ю. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования [Текст] /: учебно-методическое пособие/О.Ю. Камакина// - Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015 – 58с.
4. Прививка от стресса. Методические рекомендации по профилактике негативных воздействий воздействия стресса на детей. [Текст] / В. А. Родионов, М. А. Ступницкая, К. Р. Ступницкая // – Ярославль: Академия развития, 2006 – 75с.
5. Психопрофилактические программы для детей и подростков. Волна, методические рекомендации по применению оздоровительной дыхательной гимнастики с использованием метода биологической обратной связи. [Текст] / Амалтея, Санкт-Петербург, 2007 – 100с.

УДК 376.1

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Маркина Ю. Д., Хуснутдинова Л. А.

Российская Федерация, Казань, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет

INCREASE IN LEVEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE TEACHER FOR REALIZATION OF TRAINING IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSION

Markina J. D., Khusnutdinova L. A.

Russian Federation, Kazan, Kazan (Volga) Federal University

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ (дети с нарушениями в развитии), психологическая готовность, дошкольные общеобразовательные учреждения.

Key words: inclusive education, children with HIA (children with developmental disorders), psychological readiness, preschool educational institutions.

В последнее время российская система образования претерпевает ряд изменений, в связи с тем, что происходит активное внедрение такого понятия, как «инклюзивное образование». Главной целью на первоначальном этапе является понимание необходимости перехода от специального обучения к инклюзивному, поэтому встает вопрос о степени готовности педагогов к принятию инклюзивного образования, т.е. совместному обучению детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников.

В связи с этим, нами было проведено исследование на тему: «Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного обучения в дошкольных общеобразовательных учреждениях».

Данное исследование проводилось среди работников дошкольных общеобразовательных учреждений Ново-Савиновского и Советского районов, обучающих и воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Главная цель нашей исследовательской работы состояла в выявлении уровня психологической готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ.

На основании результатов проведенного нами исследования, мы составили для педагогов ряд рекомендаций, в котором отражен правильный подход к организации учебной деятельности в рамках инклюзивного образования. Предпринятый в статье анализ современных взглядов педагогов на проблему инклюзивного образования позволяет предположить, что идея инклюзии в российском обществе сталкивается с рядом проблем. Анализируя отношение преподавателей, обучающих детей с ОВЗ, к внедрению инклюзивного образования в дошкольные общеобразовательные учреждения, можно

сделать вывод, что большинство из них неоднозначно относятся к данному нововведению и считают, что совместное обучение нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии будет негативно влиять на личностное (психическое) развитие последних. В связи с этим мы предлагаем рекомендации для педагогов, которые могут быть полезными при планировании занятия, во избежание трудностей в обучении и социализации детей с ОВЗ, а также для создания благоприятного климата, в котором нормально развивающиеся дети и дети с ОВЗ могли бы найти взаимопонимание друг с другом, тем самым предотвращая возникновение возможных конфликтных ситуаций.

В первую очередь, не следует относиться к детям с ОВЗ как к больным детям, т.е. делать различия между ними и их нормально развивающимися сверстниками, тем самым акцентируя внимание на их специфических особенностях и недостатках.

Во-вторых, не следует заострять внимание на тех ошибках, которые допускают дети с ОВЗ.

В-третьих, не нужно давать детям те задания, с которыми дети с ОВЗ не смогут справиться. Необходимо подбирать материал в соответствии с их уровнем развития, для того, чтобы не поставить ребенка с ОВЗ в неловкую ситуацию, когда одноклассники будут смеяться над ним.

В-четвертых, необходимо выявить у ребенка с ОВЗ такие ресурсы, которые помогут организовать наиболее эффективную работу со всеми детьми.

В-пятых, следует создать в группе благоприятную атмосферу (среду), микроклимат, который будет способствовать более успешному совместному обучению детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием.

Далее, необходимо проводить различные общественные мероприятия (к примеру, выезды в театры, музеи, на природу; организация различных концертов, в том числе и с участием родителей и т.д.), тем самым социализируя детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. При посещении совместных мероприятий «снимается» коммуникативный барьер между детьми с недостатками и их нормально развивающимися сверстниками.

В последнем пункте мы бы хотели акцентировать внимание на том, что важно научиться наблюдать за ребенком, отмечая любые (даже незначительные) отклонения в его поведении и обучении, чтобы вовремя и адекватно выстроить педагогический процесс с целью их преодоления.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что для того, чтобы уровень готовности педагогов дошкольных общеобразовательных учреждений к принятию инклюзивного образования достиг своего максимума, необходимо правильно организовать просветительскую работу с ними.

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С. В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71-95.
2. Всемирная организация здравоохранения, 2011 г. Всемирный доклад об инвалидности: С. 8-9.
3. Инклюзивное образование: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013.
4. Федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doorinworld.ru/stati/251-czelevaya-programma-ldostupnaya-sreda-20112015r-dlya-invalidov/>
5. Цивильская Е.А. Трудности реализации инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Татарстан [Текст] / Е.А. Цивильская // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика: сб. научн. Трудов VIII Междунар. науч.-практ. конф., 10-11 июня 2014. / под ред. А.И. Ахметязновой. – Казань: Отечество, 2014 – Вып. 8. – С. 42-49.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Горбунова Е.А., Елкина Н.В.

Российская Федерация, Ярославль, МДОУ №192

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского

**EDUCATIONAL GAMES AND VOCABULARY EXERCISES AS A MEANS OF DEVELOPING
VOCABULARY PRESCHOOLERS**

Gorbunova E. A., Yolkina N. V.

Russian Federation, Yaroslavl, MDOU №192

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl state pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: дидактические игры, лексические упражнения, словарь, средства, развитие

Key words: educational games, vocabulary practice, vocabulary, tools, development

Овладение родным языком, как средством и способом общения и познания, является одним из самых важных приобретений ребёнка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи. Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду обучение родному языку - одна из главных. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте.

Словарь - один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операционной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря - один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению. Развитие словаря влияет на всестороннее развитие ребенка. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

Развитию словаря детей в отечественной методике уделялось большое внимание (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой). Основы методики развития словаря детей дошкольного возраста определены в работах А.М. Леушиной, А.П. Усовой Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина. Формирование словаря возможно только при организации систематической работы с детьми, при тщательном отборе содержания и методов. В настоящее время появилось огромное количество методической литературы по развитию словаря детей. Изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены исследования М.М. Алексеевой, В.В. Гербовой, А.П. Иваненко, Н.П. Ивановой, В.И. Логиновой, Ю.С. Ляховской, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной и др. Наиболее эффективной формой работы по формированию словаря является игра, так как она является ведущим видом деятельности дошкольника. Именно в игре развиваются творческие способности ребёнка.

В современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их

социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения [1, с. 89].

В настоящее время в нашем обществе низкий уровень бытовой культуры, бедная безграмотная речь с экранов телевизоров, западные фильмы и мультфильмы – все это создаёт предпосылки к низкому уровню развития словаря детей. Речь дошкольника очень бедна, а общение идёт на бытовом уровне. Поэтому формирование словаря детей дошкольного возраста сейчас является наиболее актуальной проблемой.

Для речевого развития детей используются лексические упражнения и все виды игровой деятельности. Нужно отметить, что в процессе дидактических игр и лексических упражнений дошкольники обучаются гораздо успешнее тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения. Дидактические игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, изменения и образование слов, упражняют в составлении связанных высказываний, развивают объяснительную речь.

Методологической основой нашего исследования являются концепции о связи мышления и речи, о месте и роли языка в процессе развития ребенка, теория речевой деятельности (Л.С.Выготский, И.Т.Власенко, Н.И.Горелов, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина и др.)

Цель работы – выявить особенности словаря у детей дошкольного возраста с помощью лексических упражнений и дидактических игр. Исходя из поставленной цели, ставлю перед собой следующие задачи:

1. Дать анализ научно-методической литературы по данной проблеме
2. Определить особенности словаря у детей старшей группы детского сада.
3. Изучить специфику проведения дидактических игр и лексических упражнений с детьми дошкольного возраста.
4. Разработать методические рекомендации по применению дидактических игр и лексических упражнений в развитии словаря детей.

Анализ научно-методической литературы позволил нам сделать вывод о том, что в современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки школьному обучению.

Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально-закреплённых значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях общения. Развитие словаря происходит на протяжении всего дошкольного возраста.

Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работы с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка.

В рассмотренных нами методиках по обучению и развитию словаря особое внимание уделяется дидактическим играм и упражнениям, которые составляют специфику по формированию словаря.

С целью определения особенностей словаря у детей старшей группы детского сада использовались задания и дидактические упражнения, предложенные в методическом пособии «Педагогическая диагностика речевого развития детей старшего дошкольного возраста» под редакцией Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой.

В ходе анализа выполненных заданий основное внимание обращалось на количественный и качественный состав словаря, понимание значений слова, степень его обобщённости, умение пользоваться выразительными средствами языка и употреблять их в связной речи. При оценке учитывалась полнота ответов, умение полно и развёрнуто высказываться, умение ориентироваться в вопросах, умение исправлять свои ошибки.

По итогам обследования можно сказать, что многие дети не смогли подобрать определения к существительным, описать их, большинство детей затруднялись со словами «город», «дорога»; очень трудно было подобрать противоположные слова к словам «ловкий», «ленивый». Это задание выполнялось только с помощью воспитателя. Также затруднение вызвали задания, связанные с исследованием активного словаря, а именно с подбором антонимов (глаголов и прилагательных). У детей слабо

развита описательная речь, т.е. в словаре мало прилагательных, обозначающих свойства и качества предметов и явлений.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что у детей недостаточно развит не только активный словарь, беден запас прилагательных, глаголов и существительных, но и пассивный. Это свидетельствует о необходимости проведения специального обучения, с этой целью нами были разработаны методические рекомендации по его организации и содержанию.

Мы полагаем, что вся последующая работа должна быть направлена на:

- активизацию в речи глаголов, прилагательных и наречий;
- подбор антонимов и синонимов к глаголам и прилагательным.

Словарь детей необходимо обогащать преимущественно в процессе дидактических игр, что позволит без дополнительной мотивации вызвать у детей интерес к предстоящей деятельности. Лексические упражнения позволят закрепить навыки детей.

В течение всего периода обучения необходимо проводить и обучающие занятия, в которые включены игры по активизации номинативного и предикативного словаря. Нами разработан такой цикл (7 занятий, проводимых один раз в месяц). После каждого обучающего занятия в совместной деятельности с детьми, в индивидуальной работе, в свободной деятельности детей необходимо применять развивающие игры и лексические упражнения для закрепления, полученных знаний, умений и навыков.

Таким образом, мы полагаем проведение комплексной работы по развитию словаря детей через дидактические игры и лексические упражнения, в результате которой должны измениться не только количественные, но и качественные показатели словаря детей старшего дошкольного возраста. В свою очередь данные результаты подтвердят наше предположение о том, что дидактические игры и лексические упражнения являются одним из эффективных средств формирования словаря детей дошкольного возраста.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.
2. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. Планы занятий. [Текст] – М.: МОЗАИКА-СИПТЕЗ, 2010. –144 с.
- Иванова Н.П. Лексические упражнения в детском саду. [Текст] // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – М.: [б.и], 1980.
3. Логинова В.И. Формирование словаря. [Текст] //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 2000. С.226 - 236
4. Скажи по-другому. Речевые игры, упражнения ситуации, сценарии. [Текст]/ Под ред. Ушаковой О.С.- Самара, 1994, -287с.
5. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова. [Текст]// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 2000. – с.248 - 252
6. Струнина Е.М. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. [Текст]/ Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста.: учебно-методич. пособие для восп.дошк.образов.учрежд. –М.: Владос,2008, -287с
7. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. [Текст] – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 256 с.

УДК 159.922.7

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СО ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИЕЙ**

Костерина Е.М., Изотова Е.Г.

**Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им.К.Д. Ушинского**

**PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH
SCHOOL MALADJUSTMENT**

Kosterina E.M., Izotova E.G.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University im.K.D. Ushinsky

Ключевые слова: дезадаптация, уровень тревожности, уровень сформированности внутренней позиции школьника, положительные отношения к школе.

Keywords: maladjustment, anxiety level, the level of formation of internal student position, a positive attitude toward school.

Переход ребёнка из дошкольного детства к школьному обучению – переломный период его социализации, несущий серьёзные испытания его адаптационных возможностей. Как правило, лишь немногие дети безболезненно и быстро адаптируются к школьному обучению. Это связано с новой социальной ситуацией развития (смена коллектива; изменение режима дня; игровая деятельность уходит на второй план, а доминирующей становится учебная; иного рода становится и характер взаимоотношений ребёнка с социумом), требующей от ребёнка иных форм поведения. Привыкая к новым условиям, организм ребёнка активирует систему адаптационных реакций.

Для адаптации ребёнка к новым условиям и в частности к школьному процессу, необходимо время. Малыш с лёгкостью втянется в учёбу, если адаптация пройдет успешно, а для этого нужно что бы ребёнок достиг определённого уровня развития (ведь учебная деятельность подразумевает наличие «чемодана знаний», сформированности элементарных понятий) и был достаточно зрелый в физиологическом и социальном отношении, а так же не менее важно, что бы у ребёнка были сформированы положительное отношение к учению и навык саморегуляции поведения

К сожалению, практика показывает, что многие дети испытывают трудности в адаптации к школе. Некоторые, даже не смотря на высокий уровень интеллекта, не могут справиться со школьной нагрузкой и становятся дезадаптантами.

Начало обучения в школе сложный для ребёнка период и не всегда проходит успешно, а ведь именно от того, как ребёнок адаптируется, зависит его дальнейшее обучение, успешность в освоении знаний и многие другие не менее важные вещи. Поэтому так важно организовать психологическую поддержку для детей со школьной дезадаптацией.

Многие педагоги (Гуткина Н.Н., Безруких М.И., Битянова М.Р., Кравцова Е.Е.) и психологи связывают готовность к школьному обучению с успешной адаптацией первоклассника. В концепции А.В. Петровского адаптация рассматривается как особый момент, фаза в становлении человека, от которой в значительной степени зависит характер его дальнейшего личностного развития.

В самом общем виде под школьной адаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социо-психологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным.

В связи с большой актуальностью и значимостью изучения данной проблемы мы поставили цель нашего исследования - определить особенность психологической помощи детям со школьной дезадаптацией. Мы предположили, что показателем эффективности психологической помощи детям младшего школьного возраста со школьной дезадаптацией будет снижение уровня тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника и положительного отношения к школе. Результаты нашего исследования позволяют определить основные направления деятельности учителей начальных классов по оптимизации процесса адаптации школьников. Кроме того нами была разработана и адаптирована программа и система занятий направленная на профилактику и коррекцию школьной дезадаптации и разработаны рекомендации для педагогов и родителей.

Испытуемыми стали ученики 1 «А» (контрольная группа) и 1 «В» классов (экспериментальная группа) средней школы г. Рыбинска. Всего 51 учащийся. В качестве методов мы использовали следующие: определение сформированности "Внутренней позиции школьника", экспресс – методика "Выявление тревожности у школьников", исследование адаптации методом Люшера.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены показатели уровня тревожности, сформированности внутренней позиции школьника и эмоционального отношения к школе. На следующем этапе нашей работы мы провели систему занятий в экспериментальной группе, направленных на профилактику и коррекцию школьной дезадаптации. Статистическая обработка данных позволила нам сделать вывод об эффективности проведенной работы. Так, в ходе анализа было выявлено, что изначально экспериментальная и контрольная группы существенно не различались по основным, исследуемым нами показателям. Однако после проведения коррекционно-развивающей программы была проведена вторичная диагностика и статистическая обработка полученных данных. Анализ показал, что различия между контрольной и экспериментальной группой стали существенными, уровень дезадаптации в экспериментальной группе снизился: зафиксировано снижение уровня тревожности, повышение уровня сформированности внутренней позиции школьника и эмоционального отношения к школе, т.е. качественный анализ полученных данных позволяет нам сделать вывод об эффективности проведенной нами коррекционной работы.

Таким образом, обобщая полученные результаты, мы можем сделать вывод, что основными причинами школьной дезадаптации являются: несформированность «внутренней позиции школьника», высокий уровень тревожности и отрицательное отношение к школе.

Литература

1. Иванова, Д.Н., Карпова, Е.В. Адаптация детей воспитывающихся в условиях интерната [Текст] / Д.Н. Иванова, Е.В. Карпова // Реализация стандартов II поколения в школе: проблемы и перспективы: Сборник научных статей / под ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. - С. 79-82.
2. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / Т. В. Костяк - М.: Академия, 2008. – 176- 187с
3. Петровский, А. В. К пониманию личности в психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопр. психол. 1981. № 2. С. 40

УДК 373.24

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Шкатова Т.Г., Красавина О.А.

**Российская федерация, Ярославль, Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского**

«PSYCHOLOGICAL ESCORT OF PRESCHOOL CHILDREN FROM AN INCOMPLETE FAMILY»

Shkatova T.G., Krasavina O.A.

**Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University.
K.D. Ushinsky**

Ключевые слова: семья, неполная семья, психологическое сопровождение дошкольников.

Keywords: family, single parent, psychological accompaniment of preschoolers.

Семья занимает одно из ведущих мест среди значимых для человека ценностей. Для маленького ребёнка семья – это целый мир, в котором он живёт, делает открытия, учится любить, радоваться, чувствовать. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Вследствие этого ребёнок расстёт либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым. Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье

происходит овладение ребенком социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации его в обществе. Среди причин семейного неблагополучия можно назвать перемены в экономике, политике и социальной сфере. Все это негативно отразилось на взаимоотношениях между членами семьи и, прежде всего, между родителями и детьми. К сожалению, все больше становятся распространенными неполные семьи. Отсутствие полноценного образца для внутрисемейной социализации почти всегда ведет к определенным нарушениям в психическом и личностном развитии ребенка.

Данные тенденции требуют внимания со стороны специалистов (психологов, дефектологов, педагогов) и в плане теоретического исследования проблемы, и в прикладном аспекте, в разработке программ психологического сопровождения неполных семей.

Актуальность данной работы заключается в том, что именно в семье закладываются основные нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

В настоящее время многие дети воспитываются в неполных семьях, растет количество разводов, велико количество внебрачных рождений и достаточно высок уровень смертности среди взрослых людей, находящихся еще в довольно молодом возрасте, в силу различных причин (несчастные случаи на производстве, алкоголизм, наркомания, заболевания и т.д.). И как следствие всего этого – неполные семьи, в которых воспитываются один или несколько детей.

Специалисты, занимающиеся научной разработкой проблемы, проводят различные исследования, которые показывают, что дети, которые воспитываются в неполных семьях, испытывают различные психологические трудности [2, С. 36].

Исследованием семьи и проблем, которые возникают у детей, воспитывающихся в неполной семье, занимаются такие специалисты, как Соловьёва Н., Харчев А.Г [1, С.32], Мельничук Л. Л., Мухина В.С и другие. В их исследованиях определены различные социально-психологические характеристики семьи.

Мы же в нашей работе определили следующие цели и задачи.

Цель работы: рассмотреть социально-психологические проблемы детей из неполных семей и психологическую работу с этой категорией семей, показать влияние неполной семьи на развитие личности ребёнка.

Задачи:

1. Изучить понятие семьи и особенности развития ребёнка в неполной семье.
2. Рассмотреть типы семей и их специфику.
3. Рассмотреть проблему психологического сопровождения ребёнка, воспитывающегося в неполной семье.
4. Наметить формы психологического взаимодействия с неполной семьей.
5. Рассмотреть психологические особенности детей из неполных семей.
6. Разработать методические рекомендации для родителей по преодолению тревожности и страхов у детей дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели исследования нами было организовано и проведено исследование психологических особенностей детей из неполных семей.

Были подобраны и проведены следующие методики, выявляющие эмоциональные проблемы детей: методика «Страхи в домиках» [6, С.17-28], отражающая преобладающие виды страхов; методика «Выбери нужное лицо» [4, С.19-28] Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена, определяющая наличие тревожности у детей; методика «Паровозик» [3, С.47-50], характеризующая их эмоциональное состояние.

Для исследования родительского отношения к детям мы воспользовались «Опросником родительского отношения» [5, с. 144-152] Варга Я.А. и Столина В.В., отражающим рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты детско-родительских отношений по пяти различным шкалам и тестом «Исследование тревожности» (опросник Спилберга), оценивающий тревожность и как личностное свойство, и как состояние.

Для проведения данного исследования нами были сформированы две группы: первую группу составили дошкольники из неполных семей и их родители, вторую группу составили дошкольники из полных семей и их родители. Каждую группу составляли 9 дошкольников и 9 родителей.

В ходе исследования у нас получились следующие результаты:

Методика «Страхи в домиках» позволила выявить детские страхи в группах дошкольников у детей из полных и неполных семей: У детей из неполных семей в средней группе наиболее выражены страхи сказочных персонажей, страх смерти, медицинские страхи, а также страх пожара. В старшей

группе мы наблюдаем страх смерти, пожара, врачей и страх страшных снов. В подготовительной группе мы наблюдаем пространственные страхи, страх смерти, темноты и страшных снов, а так же боязнь людей. Сравнивая полученные результаты с возрастными нормами можно прийти к выводу, что дети из неполных семей не страдают преневротическим состоянием, а именно, у таких детей нет психического расстройства.

После проведения теста тревожности (Р. Тэммла, В. Амена, М. Дорки) с детьми дошкольного возраста из полных и неполных семей были получены результаты, которые говорят нам, что у детей из неполной семьи в средней группе 67% имеет высокий уровень тревожности и 33% средний уровень; в старшей и подготовительной группе высокий уровень тревожности у 33% детей и 67% средний уровень тревожности. У детей из полных семей получились такие результаты: в средней и старшей группах у 67% детей наблюдается средний уровень тревожности и у 33% высокий; в подготовительной группе у 100% детей средний уровень тревожности.

Наиболее травмирующими ситуациями для детей из неполных семей были: «Объект агрессии»- 9 негативных выборов; «Выговор» - 9 негативных выборов; «Игнорирование» и «Агрессивность» - 8 негативных выборов; «Изоляция» - 9 негативных выборов. Наименьшими травмирующими ситуациями являются: «Ребёнок с родителями» - 0 негативных выборов; «Игра с младшими детьми» и «Ребёнок и мать с младенцем» имеют по 1 негативному выбору; «Умывание» - 1 негативный выбор и 2 негативных выбора ситуация «Одевание».

Детей из полных семей более травмируют такие ситуации, как: «Объект агрессии» - 8 негативных выборов; «Игнорирование» и «Агрессивность» по 8 негативных выборов; «Изоляция» - 8 негативных выборов и «Выговор» - 7 негативных выборов. Ситуации «Ребёнок и мать с младенцем» и «Игра со старшими детьми» имеют 1 негативный выбор; «Еда в одиночестве» - 2 негативных выбора и 0 негативных выборов в ситуации «Ребёнок с родителями».

Исходя из всего этого можно сделать вывод о том, что дети из не полных семей, также могут испытывать повышенную тревожность, чем дети из полных семей. Независимо в полной или неполной семье воспитывается ребенок, все зависит от воспитания, от контакта ребенка с родителями.

Результаты исследования, проведённого по методике «Паровозик» показали, что у 100% детей из неполных и у 100% из полных семей позитивное психическое состояние. Это свидетельствует о том, что психическое состояние детей зависит не от состава семьи, а от контактов родителей с детьми.

В результате проведения опросника родительского отношения мы видим, что для неполных семей наиболее распространённым является такой стиль отношения как кооперация (78%) и симбиоз (66%), в то время как наименее применяемым стилем отношения является контроль (55%) и принятие (55%).

В результате тестирования по методике Спилберга мы получили следующие выводы: 78% родителей из неполных семей обладают высоким уровнем ситуативной тревожности и 22% родителей обладают умеренной ситуативной тревожностью, так же 11% родителей обладают умеренной и 89% высокой личностной тревожностью. 89% родителей из полных семей обладают умеренной ситуативной тревожностью и 22% низкой тревожностью, а 22% родителей обладают высокой и 78% умеренной личностной тревожностью.

Проведённое нами исследование позволяет предложить следующие рекомендации для воспитателей и родителей по преодолению тревожности и страхов.

Рекомендации воспитателям для работы с тревожными детьми:

1. Создать для ребенка атмосферу безопасности, теплых эмоциональных отношений, доверительного контакта со взрослым.
2. Работать над повышением самооценки ребенка.
3. Воспитателю стараться не диктовать свои условия, а советоваться с ребенком.
4. Вовлекать таких детей в сюжетно-ролевые игры, в которых давать возможность попробовать разные роли.
5. Советы педагогам: что делать, если ребенок боится.
6. Следует поговорить с воспитанником о его страхах.
7. Сочинить вместе с ребенком сказку или рассказ на тему его страха.
8. Нарисовать страх.
9. Использовать игру или инсценировки.
10. Организовать общение ребенка со сверстниками, у которых тоже есть страхи.
11. Все виды коррекции стоит применять в комплексе.

Эти рекомендации могут быть предложены педагогам в виде консультаций, на педагогических советах, семинарах, в виде индивидуальных памяток и папок-передвижек.

Основные советы родителям в борьбе со страхами ребёнка можно свести к следующим:

1. Не стоит заниматься "закаливанием".
2. Постоянно говорите ребёнку, что он в безопасности.
3. Обсуждайте с малышом его страхи.
4. Постарайтесь отвлекать ребенка.
5. Поддерживайте ребенка, но не идите на поводу.

Рекомендации родителям мы можем сообщить на родительском собрании, в родительском уголке, на сайте ДОУ, в виде индивидуальных памяток, в виде индивидуальной беседы.

Прекрасное воспитание может дать и один родитель, но для того, чтобы данное воспитание было правильным и не вредило детям, необходима дальнейшая разработка проблемы психологического сопровождения неполных семей.

Литература

1. Антонов А.И., Медков В.М., Социология семьи, Москва, МГУ, 1996 г., С.32.
2. Астапов В. Н., Функциональный подход к изучению состояния тревоги. // Психологический журнал, 1992. Т.3. №5. С.36.
3. Валиева С. В. , Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно – методическое пособие. Спб: Речь, 2005. С.47-50.
4. Дерманова И. Б., Диагностика эмоционально-нравственного развития. – Спб. , 2002. С.19-28.
5. Карелин А. А., Психологические тесты. – М. , 2001., Т.2. С.144-152.
6. Панфилова М. А., Тревожность и её коррекция у детей / М. А. Панфилова // Школа здоровья. – 2006. -№1. – С.17-28.

УДК 159.922.7

УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Яблокова А.В.

Российская Федерация, Вологда, Вологодский государственный университет

ACCOUNTING COGNITIVE STYLES OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION OF THE REALIZATION OF AN INDIVIDUAL APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Yablokova A.V.

Russian Federation, Vologda State University

Ключевые слова: когнитивные стили, дифференцированность поля, полезависимость, поле-независимость, рефлексивность-импульсивность, дошкольный возраст.

Key words: cognitive styles, differentiation of field, field-dependence, field-independence, reflection-impulsivity, preschool age.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - Стандарт), утвержденный Министерством образования и науки РФ в 2013 г., опирается на основные принципы дошкольного образования, среди которых – построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка. Конечно, проблема индивидуализации образования не является новой, однако вопрос о том, как оптимизировать процесс развития каждого ребенка, не потерял своей актуальности и на сегодняшний день. Среди требований Стандарта к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования мы видим такие, как обеспечение эмоционального благополучия детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных способностях, использование форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям [2]. При этом обеспечение

первых требований, на наш взгляд, невозможно без обеспечения последнего: индивидуальный подход к детям является одним из важнейших условий их полноценного развития и психологического благополучия. В связи с этим необходимо знать и учитывать в образовательном процессе не только возрастные, но и индивидуальные особенности каждого ребенка.

Одним из направлений в исследовании индивидуальных особенностей детей и их влияния на образовательный процесс является изучение когнитивных стилей. Когнитивные стили (КС), отражающие процессуальные особенности интеллекта, стали одним из популярных понятий в зарубежной психологии в 60-е гг. и в настоящее время продолжают привлекать внимание и как теоретический конструкт, и как предмет разнообразных эмпирических исследований. Интерес психологов к КС связан с его влиянием на различные аспекты поведения человека в сфере общения, обучения, трудовой деятельности. Результаты исследований в данной области представляют большую ценность, так как важно знать индивидуальные особенности ребенка, чтобы иметь возможность учитывать их в процессе взаимодействия с ним.

Однако следует отметить, что в основном исследования данных стилей проводились с участием взрослых испытуемых, школьников-подростков и гораздо реже - дошкольников. На это, как нам видится, есть две причины. Во-первых, сегодня в науке нет однозначного ответа на вопрос, существуют ли КС в дошкольном возрасте. Существует точка зрения, что КС, как устойчивые способы восприятия и переработки информации складываются с возрастом под влиянием процессов воспитания и обучения. В то же время некоторые авторы придерживаются мнения, что КС относятся к биологическим свойствам индивида [3]. Во-вторых, имеются существенные методологические трудности, связанные с объектом исследования. Известные на сегодняшний день методики изучения КС практически неприменимы к детям дошкольного возраста.

С целью выявления когнитивных стилевых особенностей детей дошкольного возраста нами было организовано исследование таких КС как «дифференцированность поля» и «тип реагирования» [4]. Стиль «дифференцированность поля» отражает индивидуальные различия в перцептивной деятельности, а именно: степень влияния перцептивных свойств частей поля на восприятие его визуальной структуры в целом. Данное понятие было введено Г. Уиткиным и определено как биполярное качество личности, варьирующее в пределах от полезависимости до поленезависимости. Полезависимые индивиды испытывают трудности при выделении из фона конкретного стимула. Они с трудом отвлекаются от доминирующей структуры перцептивного поля и не могут полностью отделить от него элемент. Поленезависимые же, напротив, легко освобождаются от давления объединяющих взаимосвязей, воспринимают и перерабатывают те или иные стимулы независимо от контекста. Иными словами, они могут быстро и надежно перцептивно изолировать фигуру от фона. Восприятие у таких людей более ориентировано на детали, более аналитично и дифференцировано [1].

Степень полезависимости диагностируется, как правило, с помощью тестов «включенных фигур», в которых от испытуемого требуется отыскать некоторую простую фигуру на предъявляемом ему более или менее сложном рисунке. Показателем служит время, затраченное на отыскание фигур. Такого рода тесты восходят к фигурам, разработанным К. Готтшальдом.

Понятие «тип реагирования» с параметрами импульсивность-рефлективность было введено Дж. Каганом для различия индивидуальных особенностей поведения при решении задач. Об импульсивности речь идет в том случае, когда человек сразу, не задумываясь, отвечает на внешние раздражители, легко склоняется в пользу той или иной гипотезы, не учитывая степень ее правдоподобности, когда он действует, не размышляя, и принимает необдуманные решения. При этом вероятность ошибки довольно высока. Рефлективность же приписывают людям, которые, прежде чем действовать, внутренне опровергают гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся им неверными, т.е. поступают обдуманно, взвешенно и осторожно. Вероятность ошибки при этом, конечно, снижается. Не смотря на первоначальное предположение Дж. Кагана о биполярности данного стиля, характеризующего индивидуальные различия в склонности принимать решения быстро (импульсивность), либо медленно (рефлективность), в последнее время чаще говорят о том, что по данному параметру люди делятся на четыре группы. Помимо указанных параметров встречаются также «быстрые/точные» (затрачивающие мало времени, как импульсивные, и допускающие мало ошибок, как рефлективные) и «медленные/неточные» (затрачивающие много времени, как рефлективные, и допускающие много ошибок, как импульсивные) [1, 3].

Для определения дифференцированности поля у детей старшего дошкольного возраста мы разработали методику, аналогичную известной методике «Фигуры Готтшальда», рассчитанную на взрослую выборку [4]. Для определения у детей такого когнитивного стиля, как тип реагирования, нами была

использована методика Дж. Кагана MFFT (Matching Familiar Figures Test) [5]. В исследовании приняли участие 128 детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет): 75 мальчиков, 53 девочки.

Оказалось, что по показателю «дифференцированность поля» 77 детей являются полезависимыми, 51 - поленезависимыми. По «типу реагирования» 57 человек - импульсивными, 34 - рефлексивными, 28 - быстрыми/точными и 9 - медленными/неточными. Данные распределения статистически значимо отличаются от равномерного ($p<0.05$ и $p<0.01$, соответственно) [4].

Таким образом, большинство детей старшего дошкольного возраста являются полезависимыми и импульсивными, что объясняется психофизиологическими особенностями возраста – преимущественно целостным восприятием, незрелостью нервной системы и несформированностью самоконтроля. Но немалое количество детей обладают иными стилевыми особенностями. Такие результаты подтверждают гипотезу о том, что уже в 6-7 лет, до начала систематического обучения в школе, дети демонстрируют индивидуальные различия в способах восприятия и переработки информации.

Каждый ребенок познает действительность так, как ему удобнее, проще, интереснее, по-своему структурируя информацию. Дети, отличающиеся от большинства и имеющие стилевые особенности, не совпадающие с особенностями педагога, автоматически попадают в группу риска. Педагог, как субъект образовательного процесса, также как и ребенок, обладает определенными когнитивными стилевыми особенностями и то, что для него является вполне естественным и понятным, для ребенка может не казаться таковым. В связи с этим возможен так называемый «конфликт стилей» педагога и ребенка, вследствие чего у последнего могут возникнуть трудности в обучении. Игнорирование субъектного опыта познания детей, который уже значителен в старшем дошкольном возрасте, приводит к потере интереса к знаниям, отказу от инициативности и самостоятельности, что снижает эффективность образовательного процесса и затрудняет полноценное развитие личности ребенка.

Таким образом, в образовательном процессе необходимо учитывать стилевые особенности познавательной деятельности детей, что позволит реализовать индивидуальный подход наиболее полно и будет способствовать достижению целей, обозначенных в Стандарте. Однако на практике возникает много вопросов: как именно строить работу с детьми в детском саду, какие способы взаимодействия с ними может применить педагог, какие требования в связи с этим к нему предъявляются, чтобы он действительно мог учитывать индивидуальные психологические и физиологические особенности детей? Эти вопросы напрямую связаны с профессиональной компетентностью педагога дошкольного образования.

В новом Стандарте предъявляются высокие требования к воспитателям детских учреждений, следовательно, работать воспитателями должны специалисты с соответствующим образованием. Поэтому мы считаем важным еще на этапе подготовки студентов, будущих педагогов, включение всех вышеуказанных вопросов и знаний по данной проблеме в содержание преподаваемых в вузе дисциплин.

Необходимо знакомить студентов с понятием когнитивных стилей, их основными характеристиками и, конечно, обучать различным методикам и техникам преподнесения программного материала в соответствии со стилевыми особенностями ребенка. Кроме того, необходимым компонентом профессиональной компетентности педагога мы считаем осознание им собственных когнитивных стилевых характеристик. Только в этом случае он сможет проанализировать имеющееся рассогласование между своими стилями и стилями конкретного ребенка и вовремя скорректировать способы взаимодействия с ним с учетом особенностей последнего. Данную задачу можно решать на практических занятиях в рамках соответствующих дисциплин.

Таким образом, дети уже в дошкольном возрасте демонстрируют индивидуальные различия в когнитивных стилях, у каждого ребенка свой способ изучения реальности, взаимодействия с окружающим миром. Изучение КС в детском возрасте позволит дифференцировать познавательные стратегии и возможности детей, учитывать их в образовательном процессе, обеспечивая индивидуальный подход и уважительное отношение к личности каждого ребенка. Реализация же этих задач может стать возможной лишь при условии формирования соответствующих компетенций у педагогов дошкольного образования на этапе их обучения в вузе, либо в рамках программы повышения квалификации.

Литература

1. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения (Пер. с нем.) / Под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс]. - URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf (дата обращения 03.10.2016)

3. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие / М.А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
4. Яблокова, А.В. Стилевые характеристики когнитивной сферы детей 6-7 лет / А.В. Яблокова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2016. - Т. 22. - №1. - С. 91-93.
5. Kagan, J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo // J. of Abnorm. Psychology. 1966. V.71. P. 17-24.

УДК 373.21

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Окулова Н. П.

Российская Федерация, Воронеж, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 118»

PECULIARITIES OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ADAPTATION OF GIFTED CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Okulova N. P.

Russian Federation, Voronezh, MBDOU "Kindergarten General developing type number 118"

Ключевые слова: дошкольный возраст, младший школьный возраст, одаренные дети.

Keywords: preschool age, younger school age, gifted children.

В современном мире особое значение приобретает формирование личности с ярко выраженной индивидуальностью, способной на нестандартное мышление и нестандартные действия, что ведет к возрастанию интереса к одаренным детям. Одаренные дети - золотой запас России, который будет определять ее судьбу, поэтому уже сейчас целесообразно сосредоточить усилия на выявлении таких детей, изучении особенностей их восприятия окружающего мира.

То, что интеллект, творческие способности - главное достояние нации давно поняли за рубежом: Один из государственных секретов Израиля - эффективная система обучения одаренных детей. В США так же уделяют большое внимание системе поощрения и развития одаренности. История человечества накопила достаточно статистического материала, из которого следует, что одаренные дети - большая ценность для общества, куда большая, чем даже природные ресурсы. Общеизвестно, что «утечка мозгов» из России стала уже национальным бедствием. Остановить ее может лишь сосредоточение усилий на работе с одаренными детьми. Для Российского общества представляется крайне важной проблема разработки методик и системы специальных занятий с одаренными детьми, что будет способствовать их интеллектуальному и духовному развитию.

Практика показывает, что в России лишь одному из пяти одаренных детей удается реализовать свой потенциал. Опросы показывают, что практически у всех одаренных детей в дальнейшем возникают сложнейшие проблемы в личной жизни. Одаренные дети часто испытывают трудности при вхождении в коллектив сверстников, при общении с педагогами и даже с собственными родителями. Отсюда немаловажной является помочь им в адаптации к социальной сфере, в преодолении возникающих комплексов, следовательно, роль адаптационных методик так же весьма значительна, что особенно касается детей дошкольного и младшего школьного возраста в силу особенностей их возрастного развития. Одаренные дети «странно» говорят, «странно» двигаются, «странно» приспосабливаются к реальной жизни. Они с детства подвергаются насмешкам и даже унижениям со стороны окружающих «не странных». И если это их не ломает, то появляются всемирно известные личности как Н. Гумилев, Л. Ландау, В. Набоков, Д. Шостакович, И. Бродский, Л. Капица.

Врожденные задатки - от природы, но то, как этот дар проявляется, зависит от правильного подхода к человеку, обладающему этими задатками, поэтому важно развивать у одаренных детей социальную креативность, которая поможет их адаптации к среде сверстников.

Современному Российскому обществу нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Практика показывает, что именно те люди, которые имели хорошую успеваемость в школе, высокий уровень интеллекта, были более активны в последствие.

Именно они являются способными к творческому самовыражению, самовоплощению в современном быстро меняющемся мире.

Одаренные и талантливые учащиеся обладают в силу выдающихся способностей, огромным потенциалом к высоким достижениям. Перед современной педагогической наукой стоит задача разработки дифференцированных учебных программ, направленных на специальную помощь одаренным детям. Данная проблема выходит за рамки обычного дошкольного и школьного обучения. Необходимо найти дополнительные возможности для реализации творческого потенциала одаренных детей, что внесет неоценимый вклад в развитие общества.

Практика показывает, что дети, склонные к высоким достижениям, могут не демонстрировать их сразу, однако у них всегда отмечаются конкретные академические, творческие способности, неординарное мышление; лидерские качества. Такие дети ярко проявляют себя в исполнительском искусстве; у них богатый словарный запас, необычайная внимательность - они все замечают, обладают ненасытным любопытством и отличной памятью.

Дошкольный и младший школьный возраст - период впитывания, накопления знаний, чему благоприятствуют характерные способности детей данного возрастного периода: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. У таких детей каждая из отмеченных способностей выступает, главным образом, своей положительной стороной, в чем заключается неповторимое своеобразие данного возраста. Случается и так, что какие-то особенные таланты в последующие годы сходят на нет, а другие неожиданно изменяются и преобразуются.

Оценить правильно значение проявляемых в детстве признаков способностей чрезвычайно трудно, а еще сложнее предусмотреть их дальнейшее развитие. Однако нередко обнаруживается, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не открывают пути к действительным, социально значимым достижениям.

Следует учитывать, что неизбежная подражательность в начальном обучении опирается на интуицию, своеобразную инициативу, склонность поговорить, рассказать обо всем, что видел и слышал в школе, на прогулке, прочел в книжке. В этом возрасте существует непреодолимая потребность поделиться, оживить в сознании то, что произошло недавно. Это свидетельствует о силе впечатлений - стремлении детей с ними освоиться, что является внутренним условием приобщения к учению. В дошкольном и младшем школьном возрасте острота восприятия, наличие необходимых предпосылок словесного мышления, направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять, создают благоприятнейшие условия для обогащения и развития психики ребенка.

Следует учитывать, что нет никаких гарантий того, что необычная умственная активность и энергия познавательных занятий у ребенка сохранятся надолго, так как могут измениться его интересы и быстрый темп возрастного умственного развития может затронуть разные стороны интеллекта неодинаково, а возрастание зрелости в чем-то одном может сочетаться также с задержками в других направлениях развития. Следует учитывать, что неравномерность умственного развития может стать источником трудностей в дальнейшем развитии ребенка, и ребенок с многообещающим умственным стартом, к сожалению, может не оправдать хороших ожиданий, поэтому нежелательно слишком обольщаться ранними умственными достижениями.

Однако это вовсе не означает, что ранние проявления одаренности не надо принимать всерьез. Нельзя упускать из виду, что возрастная одаренность не проходит бесследно и определенным образом оказывается на формирующихся способностях ребенка. У немалого числа детей с ранним подъемом интеллекта те умственные достоинства, которые обнаруживаются в период ускоренного развития, в той или иной форме сохраняются и в дальнейшем, причем они приумножаются, а необычность этих детей почти всегда оказывается действительным предвестником их особых возможностей.

Одаренность ребенка может быть установлена только профессионально подготовленными специалистами. При этом ими рассматриваются: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительному искусству, психомоторные способности).

Дошкольный и младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития гибкого социального поведения и достижения социальной креативности, поскольку в этом возрасте происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, формируется учебная деятельность и мотивы учения, происходит овладение новыми знаниями и умениями, интенсив-

ное интеллектуальное развитие, интеллектуализация всех психических процессов ребенка, что существенно сказывается на формировании его личности (Н. С. Лейтес, Ж. Пиаже, Е. И. Щебланова, В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова и др.).

Одаренные дети, так же как и их сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках. Если эгоцентризм взрослого в значительной мере – производное эгоизма, то эгоцентризм ребенка имеет иную природу и определяется его неспособностью встать на позиции другого человека, «десентрироваться», что связано с ограниченностью опыта (Ж. Пиаже). Одаренные дети страдают от социального неприятия их со стороны сверстников, а это развивает в них негативное восприятие самих себя, что подтверждается многими исследованиями. Наиболее полезным для таких детей с точки зрения формирования здорового самовосприятия и чувства полноценности является общение с такими же одаренными детьми.

В настоящее время нет достаточно оптимальных программ для одаренных детей, которые помогли бы избежать трудностей, либо эти программы не в достаточной степени реализуются.

Литература

1. Джииева, А. Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А. Р. Джииева // Синергия. – 2016. – № 1. – С. 7-13.
2. Захлебаева, В. В. Психолого-педагогические условия успешной социализации ребенка в условиях летнего оздоровительного центра [Текст] / В. В. Захлебаева // Синергия. – 2016. – № 3. – С. 7-12.
3. Зайцев, И. С. Алгоритм социального развития ребенка с нарушениями речи [Текст] / И. С. Зайцев // Синергия. – 2016. – № 1. – С. 14-19.
4. Жигулин, А. А., Плаксина, Н. И., Рябышева, Е. Н. Феномен рефлексии как психологическая проблема / А. А. Жигулин, Н. И. Плаксина, Е. Н. Рябышева // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 23-27.
5. Ларина, А. А. Саморазвитие как активность человека по преобразованию самого себя [Текст] / А. А. Ларина // Территория науки. – 2014. – Т 1. – № 1. – С. 48-54.
6. Плаксина, Н. И., Сорокина, А. А. Предпосылки формирования агрессивного поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / Н. И. Плаксина, А. А. Сорокина // Территория науки. – 2014. – Т 1. – № 1. – С. 54-58.
7. Тихомирова, О. Б., Кобелева, Е. М. Организация национально ориентированной деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО как средство поликультурного образования [Текст] / О. Б. Тихомирова, Е. М. Кобелева // Синергия. – 2016. – № 4. – С. 14-18.

УДК 373.21

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ В ДЕТСКОМ САДУ

Шабалина Е. А.

Российская Федерация, Воронеж, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 118»

TO THE NEED FOR AN INDIVIDUAL APPROACH TO EDUCATION IN KINDERGARTEN

Shabalina E. A.

Russian Federation, Voronezh, MBDOU "Kindergarten General developing type number 118"

Ключевые слова: индивидуальный подход, детский сад, воспитание, ребенок.

Keywords: personalized, kindergarten, education, child.

Каждый человек единственный и неповторимый в своей индивидуальности, которая выражается в индивидуальных особенностях и личностных характеристиках. Считается, что воспитание и обучение максимально опираются на индивидуальность. Применение индивидуального подхода обусловлено тем, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности,

через внутренние условия, без учета которых невозможен действенный воспитательно-образовательный процесс.

Индивидуальный подход - это одним из главных базисных принципов педагогики. Проблема индивидуального подхода представляет собой творческий характер. Однако присутствуют некоторые особенности в процессе реализации работы с детьми в детском образовательном учреждении [7-8]:

- знание и понимание детей;
- любовь к детям;
- основательный теоретический баланс;
- способность педагога размышлять и умение анализировать.

В процессе воспитания ребенка воспитатель должен помнить, что ребенок – это субъект собственного развития, он индивидуален. И дети должны чувствовать поддержку педагога.

Индивидуальный подход в воспитании ребенка должен базироваться на знании анатомо-физиологических и психических, возрастных и индивидуальных особенностей. Особенно это обязательно при воспитании детей.

Естественно, что при воспитании ребенка необходимо учитывать его личностные и индивидуальные характеристики для правильности построения механизма работы с дошкольником. В рамках дошкольного учреждения акцент на личность и индивидуальность обязательна.

Для воспитания полноценной личности необходимо содействовать социализации ребенка в его первых социумах - семье и группе детского сада, которые могут способствовать социально-психологической адаптации к дальнейшей жизни в обществе и успешного взаимодействия с окружающей его миром. Результатом ранней социализации является готовность в дальнейшем детей в школу и свободное общение со сверстниками и взрослыми. От того, как происходит процесс ранней социализации во многом зависит дальнейшая жизнь человека, поскольку в этот период примерно на 70% формируется человеческая личность [1, 3, 4].

В современных условиях остается одной из центральных вопросов проблема индивидуализации обучения и воспитания. Она заключается не в решении задачи о необходимости индивидуализации как таковой, а в недостаточной проработанности определенных методов ее реализации. Нет в современной педагогической практике понятия более популярного и менее отрефлексированного, чем "индивидуальный подход" (Рисунок 1).

Из вышеизложенного можно сделать общее умозаключение, что индивидуальный подход представляет собой систему учета индивидуальных особенностей и характеристик дошкольника в процессе его обучение в дошкольной образовательной организации.

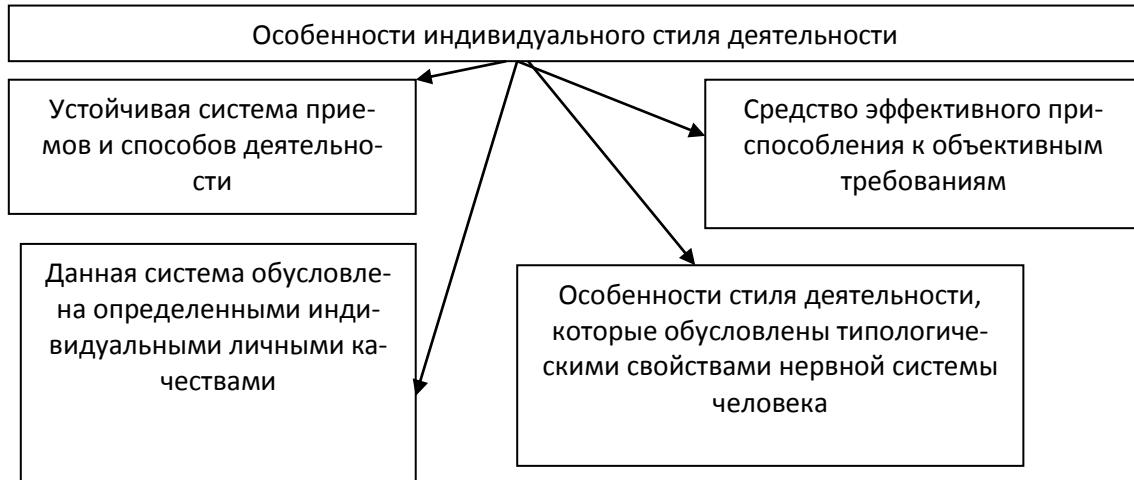


Рисунок 1. Особенности индивидуального стиля деятельности

Совершенствование педагогического процесса и повышение развивающего эффекта в образовательной работе с детьми с применением индивидуального подхода необходимо реализовывать по следующим направлениям [2, 5, 6]:

- изменение форм общения с детьми (переход от авторитарных форм воздействия к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка, на установление доверительных, партнерских отношений воспитателя с детьми);

- отказ от преподнесения детям политico-идеологизированных конкретных сведений при ознакомлении с окружающим;
- изменение формы и содержания обучающих занятий, сокращение их числа (переход от фронтальных занятий к занятиям с небольшими подгруппами детей, сокращение числа занятий за счет отбора наиболее эффективного для развития детей содержания);
- насыщение жизни детей классической и современной музыкой, произведениями изобразительного искусства, использование лучших образцов детской литературы, ориентирующих на общечеловеческие нравственные ценности, расширяющих кругозор ребенка;
- изменение организации предметной среды и жизненного пространства в групповой комнате с целью обеспечения свободной самостоятельной деятельности и творчества детей в соответствии с их желаниями и склонностями, выбора детьми вида деятельности и ее формы - совместной со сверстниками или индивидуальной.

По-нашему мнению, сама проблематика индивидуального подхода носит творческий характер, однако, существуют основные моменты при его осуществлении:

- знание и понимание детей;
- основательный теоретический баланс;
- способность педагога размышлять и умение анализировать.

Для обеспечения вышеперечисленных моментов в подготовку воспитателей к реализации технологий индивидуального подхода включала:

- формирование представлений о достаточно широком спектре индивидуальных особенностей дошкольников: психофизиологических, психологических, педагогических;
- формирование умений диагностики определённых индивидуальных различий дошкольников. Конечно, диагностику индивидуально-психологических особенностей дошкольников призваны осуществлять специалисты (педагог-психолог, логопед, социальный педагог), а воспитатель уже от них должен получать соответствующую информацию. Однако в силу определённых обстоятельств, на практике воспитателю нередко приходится заниматься такой диагностикой вместе со специалистами или даже самому. Кроме того, непсихологические (педагогические) особенности ребёнка воспитатель диагностирует самостоятельно. Необходимо чёткое обеспечение педагогическим инструментарием для подобных случаев диагностики.
- развитие вариативности педагогического мышления, необходимое, например, при подготовке занятия, для разработки заведомо избыточных наборов разнотипных заданий по изучаемой теме. Задания распределяются на основе учёта индивидуальных особенностей и характеристик детей.

Таким образом, индивидуальный подход требует от педагога, помимо умения работать разнородно и разнообразно, ещё и большого терпения, умения разобраться в сложных проявлениях поведения - и это только некоторые из причин, которых пока недостаточно для широкого применения на практике при объемной декларативности. Мы считаем, что в настоящее время эту проблему можно и нужно решать, т.к. реализация индивидуального подхода помогает вовлечь всех детей в активную деятельность по овладению программным материалом, является важнейшим условием успешного формирования готовности дошкольников к обучению в школе.

Литература

1. Джиоева, А. Р. О видах универсальных учебных действий и их реализации в условиях общеобразовательной школы [Текст] / А. Р. Джиоева // Синергия. – 2016. – № 1. – С. 7-13.
2. Захлебаева, В. В. Психолого-педагогические условия успешной социализации ребенка в условиях летнего оздоровительного центра [Текст] / В. В. Захлебаева // Синергия. – 2016. – № 3. – С. 7-12.
3. Зайцев, И. С. Алгоритм социального развития ребенка с нарушениями речи [Текст] / И. С. Зайцев // Синергия. – 2016. – № 1. – С. 14-19.
4. Жигулин, А. А. Профессионально-значимые качества психолога [Текст] / А. А. Жигулин // Территория науки. – 2014. – Т 2. – № 2. – С. 30-34.
5. Колесникова, Л. Д. Становление идентичности в процессе учебно-профессиональной деятельности [Текст] / Л. Д. Колесникова // Территория науки. – 2006. – № 1. – С. 145-148.
6. Ларина, А. А. Саморазвитие как активность человека по преобразованию самого себя [Текст] / А. А. Ларина // Территория науки. – 2014. – Т 1. – № 1. – С. 48-54.

7. Плаксина, Н. И., Сорокина, А. А. Предпосылки формирования агрессивного поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / Н. И. Плаксина, А. А. Сорокина // Территория науки. – 2014. – Т 1. – № 1. – С. 54-58.

8. Тихомирова, О. Б., Кобелева, Е. М. Организация национально ориентированной деятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО как средство поликультурного образования [Текст] / О. Б. Тихомирова, Е. М. Кобелева // Синергия. – 2016. – № 4. – С. 14-18.

УДК 373.291

ОЦЕНКА ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Беляева О. А.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Иванова Ю. В.

Российская Федерация, Ярославль, средняя школа №59

EVALUATION READINESS FOR SCHOOL

Belyaeva O.A.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ivanova Y.V.

Russian Federation, Yaroslavl, school №59

Ключевые слова: готовность к школе, эмоционально-волевая сфера, интеллектуальная готовность, зрительно-моторная координация.

Key words: school readiness, emotional and volitional area, intellectual readiness, visual-motor cortex.

Важнейшая задача, которую призвана решать система дошкольного образования – всестороннее развитие личности ребенка и подготовка детей к школьному обучению. Проблема сама по себе не новая, вопросы готовности ребенка к школе, преемственности в работе детского сада и школы являются ключевыми на протяжении последних десятилетий и для педагогов, и для психологов образования.

Впервые понятие «преемственность» между детским садом и школой описано в работах А. В. Запорожца, а в дальнейшем оно было раскрыто в психологических исследованиях Д. Б. Эльконина, Н. Н. Поддъякова, И. В. Дубровиной и др., среди педагогов этой теме уделили внимание В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Р. С. Буре, Т. В. Тарунтаева и др. Но, не смотря на подробную теоретическую проработку данного вопроса, проблема готовности к школьному обучению на сегодняшний день стоит достаточно остро, ежегодно встают вопросы оценки данного аспекта и выстраивания деятельности по преодолению возникающих сложностей.

Готовность к школе – понятие комплексное. Это совокупность интеллектуальных, физических, эмоциональных, коммуникативных, личностных качеств, помогающих ребёнку максимально легко и безболезненно войти в новую школьную жизнь, принять новую социальную позицию «школьника», успешно освоить новую для него учебную деятельность и бесконфликтно войти в новый для него мир. Способность действовать по образцу, умение слушать и сохранять инструкцию до конца задания, умение оценивать свою работу, работы других детей – те компоненты, которые составят основу будущей учебной деятельности в начальной школе. Влияние на развитие этих качеств могут оказывать и воспитатели, целенаправленно организуя в ДОУ соответствующую деятельность, и педагоги школы, проводя ознакомительные занятия с выпускниками детского сада, и родители, принимая во внимание необходимость подготовки ребенка к переходу на новый для него жизненный этап.

Проблему психологической готовности к школьному обучению следует понимать, как наличие предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте. Осуществляя на протяжении нескольких лет мониторинг готовности будущих первоклассников к школьному обучению и сравнивая эти данные с протеканием процессов адаптации к первому классу, как особо значимые сферы для психолого-педагогической диагностики на этапе подготовки к школе мы выделяем оценку эмоционально-волевой, интеллектуальной сферы и зрительно-моторной координации. Опыт работы в

начальной школе позволяет делать выводы о том, что недостаточное развитие именно этих аспектов вызывает трудности адаптации первоклассников.

Подразумевая под интеллектуальной готовностью познавательную активность, умение наблюдать, рассуждать, сравнивать, обобщать, выдвигать гипотезы, делать выводы, мы оцениваем её с помощью методики И. И. Аргинской «Заселение дома» [5]. Процедура диагностики позволяет оценить способность детей рассматривать ситуацию с разных сторон, сравнивать, переключаться с одного найденного решения на поиск другого, являющуюся важнейшими для дальнейшего овладения школьными дисциплинами.

Методика этого же автора «Рисование бус» [5], направленная на выявление количества условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух и способность к самоконтролю, позволяет оценить степень зрелости эмоционально-волевого компонента.

Модифицированный вариант методики Г. Ф. Кумариной «Продолжи узор» [5], направленной на установление уровня развития зрительного анализа, умения удерживать зрительный образ, переносить его на рабочий лист; установить закономерность, способность к самоконтролю, позволяет делать обоснованные выводы об уровне сформированности зрительно-моторной координации.

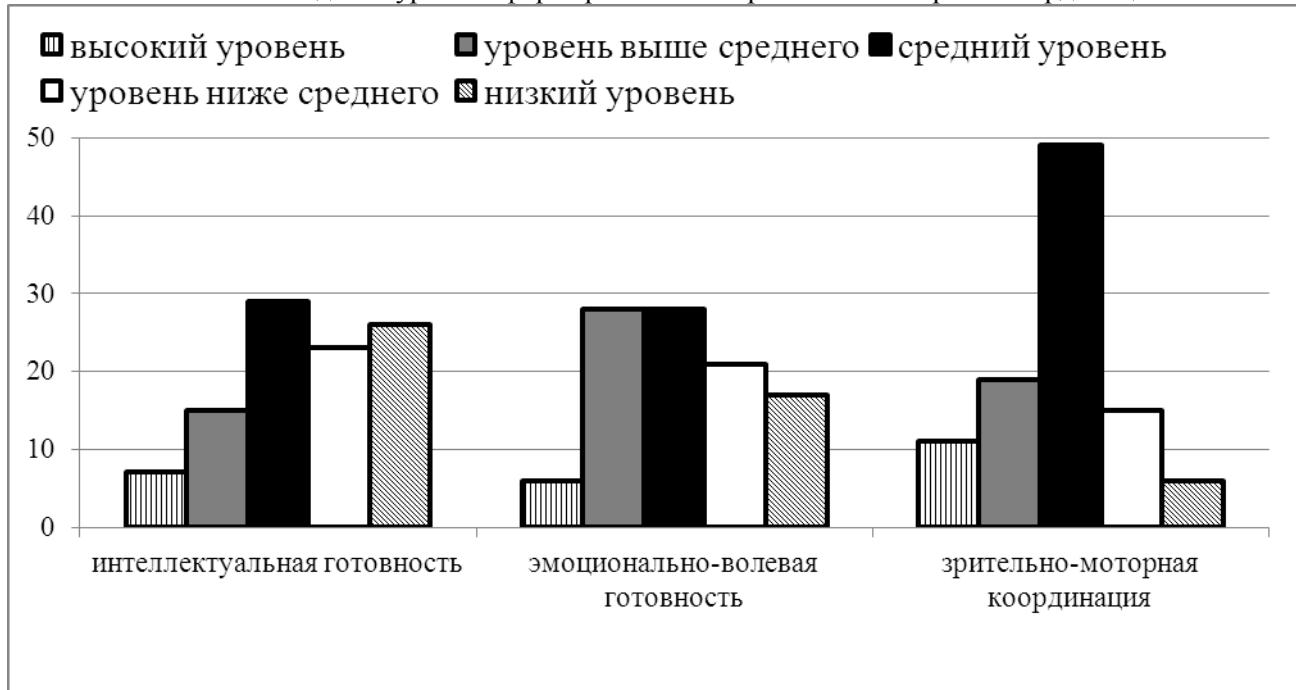


Рис. Оценка параметров готовности к школьному обучению

Согласно данным, полученным по результатам диагностики 180 выпускников детского сада (см. рис.) можно сделать следующие выводы:

- наибольшие сложности вызывают задания, направленные на оценку интеллектуальной готовности: почти половина детей показали уровень «ниже среднего» и «низкий», а высокий уровень показали лишь 7% участвовавших в диагностике;

- лучше всего справляются дети с заданиями на зрительно-моторную координацию: в целом около 83% участников диагностики показали уровень «средний» и выше, и только 6% дошкольников справились с диагностикой на низком уровне;

- эмоционально-волевое развитие дошкольников в целом может быть оценено на среднем уровне: 62% детей справились с заданиями на уровне «средний» и выше, но при этом около 17% будущих первоклассников, согласно диагностике, испытывают серьезные сложности самоконтроля.

Предполагаем, что подобное положение может быть вызвано тем, что занятия, направленные на подготовку к школе в ДОУ и в многочисленных развивающих центрах по большей части направлены на тренировку навыков переноса зрительного образа, письма, и в меньшей степени дети сталкиваются с необходимостью выполнения заданий, требующих определенного уровня сформированности и развития интеллектуальных операций.

Считаем такую ситуацию тревожащей, поскольку в школе первоклассники с недостаточно сформированным уровнем интеллектуальной деятельности сталкиваются с множеством проблем. Ориентиру-

ясь только на выполнение заданий по типу «копирования», «переноса», они в дальнейшем затрудняются в решении задач, анализе текстовой информации, в целом в организации самостоятельной работы.

Проблемы, связанные с переходом ребенка на новую образовательную ступень всегда требовали скоординированных усилий специалистов разных уровней образования, и говорилось об этом неоднократно [1,2, 3, 6]. Однако, отсутствие координации и взаимосвязи в содержании, формах, методах учебно-воспитательного процесса дошкольных образовательных учреждений и школы вызывает до сих пор немало сложностей. Решать их необходимо комплексно с привлечением к данной проблеме внимания воспитателей, педагогов, родителей дошкольников, заинтересованных в создании условий для благоприятной адаптации детей к школьному обучению.

Литература

1. Беляева, О. А. Проблемы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС//Учебный год. Информационно-методический журнал. – 2012. – №2. – С. 44-46.
2. Битянова, М. Р. Взаимодействие специалистов школы в постановке и решении задач развития учащихся [Электронный ресурс]/ М. Р. Битянова – Режим доступа: <http://upk.1september.ru/articlef.php?ID=200602311>.
3. Камакина, Е. С., Карпова, Е. В. О критериях готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. С. Камакина, Е. В. Карпова // Реализация стандартов II поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей четвертой Всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2014г.) / под. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 59-62.
4. Карпова, Е. В. Способность к саморегуляции как показатель готовности к обучению в школе [Текст] / Е. В. Карпова // Современное дошкольное и начальное образование: многообразие теоретических конструктов и методических моделей: Материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 90-94.
5. Нечаева, Н., Яковлева, С. Изучение стартового уровня первоклассников [Электронный ресурс] / Нечаева, Н., Яковлева С. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/got/1/05.html#1>
6. Руководство практического психолога. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
7. Социально-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения: учебно-методическое пособие [Текст] / И. Ю. Тарханова, Г. Л. Квитницкая, О. И. Кокшарова, Г. Н. Кучеренко, Л. В. Орман, О. А. Беляева и др. / Под общ. ред. И. Ю. Тархановой. – Ярославль: МОУ ГЦРО, 2012.

УДК 373.29;372.41

ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ВАРИАТИВНОГО ПОДХОДА

Мартынова Е.Н.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

TECHNOLOGY PRESCHOOL LEARNING INITIAL READ ON THE BASIS OF THE VARIATION APPROACH

Martinova E.N.

Russian Federation, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky

Ключевые слова: интерес к чтению книг, обучение грамоте, технология формирования первоначального навыка чтения, преемственность в обучении, методы обучения грамоте, предшкольная подготовка.

Key words: interest in reading books, learning to read and write, the technology of formation of initial reading skills, continuity in learning, methods of literacy training, preschool training.

Обучение грамоте в настоящее время стало важным и желательным компонентом предшкольной подготовки. Во многих современных программах для дошкольных образовательных учреждений отмечается, что возрастные возможности старших дошкольников позволяют проводить специализированное обучение началам грамоты, которое при разумной организации может стать мощным стимулом общего развития детей, средством их воспитания. Умение читать даст возможность ребенку поначалу пережить в школе удовлетворение от собственных знаний, почувствовать уверенность в себе. Немаловажно и то, что интерес к книге, самостоятельному чтению у многих детей возникает именно в период дошкольного детства и является серьезным поводом для начала обучения грамоте. Однако это обучение должно существенно отличаться от школьного как по основной цели, так и по методам его проведения, обусловленным характерными для дошкольников видами деятельности и формами мышления, и в то же время предусматривать использование различных вариативных методик, позволяющих осуществлять подготовку детей дошкольного возраста в преемственности со школьным обучением.

С учетом сложившихся на сегодняшний день требований к обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста специалистами кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин ЯГПУ им. К.Д. Ушинского разработана парциальная программа обучения грамоте в процессе предшкольной подготовки, а также учебно-методический комплект, рассчитанный на два года обучения и состоящий из двух рабочих тетрадей-раскрасок «*В гостях у сказки*», «*Почитайка*» (авт. С.Г. Макеева, Е.Н. Мартынова). Будучи идеально связанным с УМК для начальной школы «Перспектива», данный учебно-методический комплект направлен на решение проблемы преемственности в обучении родному языку в соответствии с ФГОС. Комплект получил позитивную оценку ведущих специалистов по дошкольному образованию г. Ярославля и рекомендован к изданию научно-методическим советом Департамента образования Ярославской области.

Методика обучения грамоте на основе вариативного подхода представляет собой развивающую личностно-ориентированную технологию, способствующую формированию личностных качеств будущих первоклассников, необходимых для успешного обучения в школе. Вспомним мысль К. Д. Ушинского, который указывал на то, что «цель обучения грамоте – упражнять все способности дитяти, развивать, укреплять, возбуждать самодеятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению...» [2]. Исходя из данного положения, мы рассматриваем обучение грамоте детей дошкольного возраста не столько в узком частно-методическом смысле (лишь как овладение механизмом чтения), сколько в широком, предполагающем реализацию огромного воспитательного и развивающего потенциала процесса овладения самостоятельным чтением. Это включает:

- возможность организации самообучения, стимулирующего развитие языковой интуиции, познавательной активности и самостоятельности;
- привитие интереса к чтению книг, формирование привычки к самостоятельному чтению;
- создание положительной мотивации последующего овладения письменной речью в начальной школе как средством учения, самообразования и самовыражения;
- удовлетворение интереса и стремления к самостоятельному чтению книг, свойственного большинству детей дошкольного возраста.

Использование для определения характеризуемого подхода термина «*вариативный*» обусловлено стремлением показать его связь с наметившейся в современной методической науке тенденции, которая заключается в предоставлении педагогу возможности выбора методов обучения, творческого их сочетания, что, в свою очередь, призвано придать процессу обучения индивидуализированный, гуманистический характер, сделать его приемлемым для детей с разными образовательными возможностями и потребностями. В связи с этим важной и существенной особенностью предлагаемого подхода является построение процесса овладения первоначальным чтением детьми дошкольного возраста на основе целой группы методов (буквенного, слогового, целых слов, письма-чтения, обучения чтению по заученному на слух, свободного подражания, самообучения наряду с «общепринятым» звуковым методом). Авторами предпринята попытка интеграции опыта семейного обучения в практику групповых занятий. Поэтому особое внимание уделяется методам свободного подражания, письма-чтения. Печатание слов по следам звукового анализа, на наш взгляд, является полезным звукобуквенным упражнением, в процессе которого дети выделяют последовательно каждый звук (фонему) в слове, соотносят его с буквой. Представление речи одновременно в ее звуковом строении и графическом оформлении благоприятствует освоению грамоты детьми: развивается фонематический слух, формируются звукобуквенные соответствия на основе зрительных, слуховых, речедвигательных и моторных ощущений.

Воспитательную и развивающую направленность обучению придает используемый учебный материал – тексты русских народных сказок и произведений малых фольклорных жанров (скороговорок, загадок считалок, потешек, песенок и т.д.). Рассказывание сказки – важный компонент занятия. В этом педагогу помогает настольный кукольный театр или иллюстрации соответствующей книжки. Дети с удовольствием принимают участие в драматизации, рассказывая то за одного, то за другого героя, передвигая картонные фигурки. В работу над сказкой могут вплетаться и элементы лингвистического анализа. Не менее интересно для детей творческое дополнение сказки. Организация работы с подобного рода литературным материалом позволяет интегрировать в рамках занятия близкие для ребенка виды деятельности: игру, рисование, драматизацию, слушание и рассматривание книг. Причем экспериментальное обучение дошкольников показало, что систематическое привлечение книги для обучения грамоте способствует становлению интереса к ней и оказывает значительное влияние на формирование навыка чтения у детей. Поэтому работа с книгой занимает важное место в структуре занятия. Однако самое важное в том, что книжная страница читаемой и рассматриваемой книги выступает в роли учебного материала. Так, рабочие страницы тетрадей-раскрасок «В гостях у сказки» и «Почитайка» по существу представляют собой модель книжной страницы, работать с которой сможет практически любой ребенок.

Одним из самых главных моментов при работе с текстом книжной страницы является его совместное чтение. При этом задача «прочитать» ставится перед всеми, чтобы актуализировать имеющиеся у одних детей знания и умения, а у других усилить мотивацию в их приобретении. *Текстовый материал*, предлагаемый педагогом для чтения, дети уже знают и рассказывают близко к тексту. Это, превращая чтение в осознаваемый процесс, помогает создавать положительную мотивацию в работе, более благоприятные условия формирования такой важной операции чтения, как лексико-грамматическое и смысловое прогнозирование, а также навыка целостного восприятия читаемого (глобального чтения). На первых этапах обучения дети имитируют чтение, подражая педагогу, либо читающим сверстникам, ориентируясь на иллюстрацию, отражающую содержание написанного. Но совсем скоро ученики, нередко озаряемые догадкой, начинают читать осознаннее. Расположенный на рабочей странице текст прочитывается неоднократно: до и после работы с ним. Работа с текстом предполагает выделение в нем букв, слогов, слов. Чтение текста первый раз осуществляется хором под руководством педагога. При повторном чтении даже не читающий пока самостоятельно ребенок невольно будет «натыкаться» на выделенные буквы, слоги и слова, узнавать их. Такое чтение, даже если навык не совсем сформировался и автоматизировался, больше похоже на естественную разговорную речь, что способствует предупреждению всевозможных нарушений, становлению правильного орфоэпического типа чтения целым словом, *самообучению чтению*. Таким образом, ребенок овладевает умением читать на высокохудожественных текстах детских книг, и это способствует формированию его художественного вкуса; совершенно исключается такая извечная проблема, как сознательность чтения, так как ребенок идет от осмысленного, хорошо понятного ему текста к букве и звуку; чтение ребенка – это живая речь, «подлинная коммуникация», при которой ребенку не приходится отказываться от выразительности, понимаемой им как необходимое условие чтения; ребенок чувствует себя не объектом, а субъектом познавательного процесса; он исследователь, он сам для себя, подобно ученому, «открывает» букву за буквой, открывает целый мир, что чрезвычайно важно для формирования личности, для развития веры в свои силы, самоутверждения [1].

Положительно и то, что менее подготовленные дети и дети, знающие буквы и умеющие читать, могут работать на занятии сообща. Причем последние не только демонстрируют образец выполнения задания, но и активно помогают остальным, получая дополнительное мотивационное средство вовлечения в работу, так как чувствуют востребованность своих знаний и умений. Таким образом, дети овладевают грамотой в атмосфере взаимной поддержки и выручки, становясь добрее, терпимее друг к другу, дружнее. Организуя *сотрудничество детей*, педагог всемерно активизирует их познавательную самостоятельность, возбуждает в учениках чувство удовлетворения от участия в общем чтении, сплачивает детский коллектив.

Формируемые в процессе обучения грамоте умения, на наш взгляд, можно соотнести с универсальными учебными действиями.

Личностные УУД: интерес к книге и ее самостояльному чтению; мотивы овладения чтением и письмом (познавательные, эстетические, нравственные, мотивы удовольствия, мотивы самовыражения); представления о культуре своего народа (на примере литературных жанров русского фольклора); положительное отношение к самостоятельной и совместной образовательной деятельности; стремление использовать полученные умения (чтение и письмо) в игре, в повседневной жизни.

Регулятивные УУД: умение действовать по образцу и заданному правилу; умение оценивать правильность выполнения задания, видеть ошибку и исправлять ее; способность ориентироваться в пространстве, в том числе на листе бумаги; способность к адекватному выбору самостоятельных видов деятельности в соответствии с общими целями занятия; способность к рефлексии.

Познавательные УУД: умение выделять единицы звучащей речи (предложения, слова, слоги, звуки); владение звуковым и звукобуквенным анализом и синтезом; читательские умения (умение определить героев книги, прогнозировать содержание, выбирать книгу, пользоваться иллюстрациями книги для рассказывания, чтение, в т.ч. имитационное); умение использовать разные средства графической фиксации речи (схемы-модели, рисуночное письмо, буквенное письмо); умение рассуждать, обосновывать свою точку зрения, делать выводы, классифицировать.

Коммуникативные УУД: готовность и способность к сотрудничеству с педагогом и сверстниками, положительное отношение к сотрудничеству в паре и группе; речевые умения (рассказывание сказки с элементами драматизации, декламация, чтение (слоговое и с переходом на чтение целыми словами), печатание); интерес и положительное отношение к речевому творчеству; проявление товарищества и взаимовыручки.

Литература

1. Львов М.Р. Ребенок сам учится читать // Начальная школа, 1990. №4.
2. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1968.

УДК 373.24

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Тарабарина Т. И., Чуева С. А.

Российская Федерация, Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д Ушинского

THE THERAPY AS A MEANS OF FORMING POLOZHITELNYH MORAL QUALITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Tarabarina T. I., Chueva S. A.

Russian Federation, Yaroslavl, The Yaroslavl state pedagogical university named after K.D Ushinsky

Ключевые слова: сказкотерапия, чувства, нравственные чувства, нравственные качества.

Key words: the therapy, feelings, moral sense, moral qualities.

Перед дошкольной педагогической наукой и практикой в настоящее время стоят задачи создания наиболее эффективных условий для формирования нравственного поведения детей. Особое значение приобретают вопросы формирования у них гуманного отношения к сверстникам и взрослым людям. Формирование личности ребенка, воспитания у него правильного отношения к окружающим, определение нравственной позиции – сложный педагогический процесс, в основе которого лежит правильное гармоничное развитие чувств.

По мнению А. М. Виноградовой, чувства – это особая форма отношения человека к явлениям действительности, обусловленная их соответствием или несоответствием потребностям человека. Чувство, как эмоциональное отношение человека к многообразным явлениям и сторонам действительности, выявляет в характере этого отношения особенности данного человека, его моральные убеждения, его внутренний мир, его нравственные качества [1].

Воспитанию нравственных качеств в истории русской педагогики уделялось всегда большое внимание. В трудах К. Д. Ушинского, В. Г. Белинского, А. Н. Добролюбова, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского отмечается, что дети рано начинают чувствовать доброту и справедливость по отношению к ним со стороны взрослого, сверстников и четко реагируют на различные проявления недоброжелательности. В современной педагогике особенно большое внимание воспитанию нравственных качеств ребенка уделял А. С. Сухомлинский. Отечественные педагоги и психологи

(А. В. Запорожец, Р. С. Буре, Г. Н. Година, С.А. Козлова, и др.) подчеркивают, что нравственные качества детей наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте.

Однако в последнее время вопросам формирования нравственных качеств у дошкольников уделяется недостаточное внимание. В большинстве случаев это объясняется тем, что сокращение детских садов вызвало резкое увеличение наполняемости детей в группах. А это, несомненно, затрудняет работу по осуществлению нравственного воспитания. Причинами этого явления можно считать также некомпетентность родителей и неумение отдельных воспитателей осуществлять личностно – ориентированный подход к детям.

В данной работе мы обратились к одному из новых направлений в воспитании детей. Сказкотерапия постепенно появляется в различных направлениях работы воспитателей. Поэтому вполне объясним наш интерес к тому, каким же образом сказкотерапия будет работать в условиях наших детских садов.

Целью нашего исследования стало изучение влияния отдельных элементов сказкотерапии на формирование положительных нравственных качеств у дошкольников.

Мы предположили, что уровень нравственности детей старшего дошкольного возраста повысится, если использовать в педагогическом процессе элементы сказкотерапии.

С самого раннего детства малыш проникает в волшебный мир сказок. Они окружают его и становятся одним из самых главных источников знаний об окружающем мире. Из сказок дети узнают о добре и зле, правде и лжи, коварстве и справедливости. И это самый доступный способ постижения нравственных понятий и их сущности. Именно поэтому метод сказкотерапии пристального внимания.

Сказкотерапия, по мнению Т. Д. Зинкевич и А. М. Михайлова, – это метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, для расширения сознания и совершенствования взаимодействия с окружающим миром [2].

Специалисты выделяют несколько направлений работы со сказкой: аналитическое (анализ про слушанной сказки), рассказывание сказок, сочинение сказок, перспектива переписывания сказок, из готовление кукол, постановка сказки с помощью кукол [3].

На этапе начальной диагностики использовались следующие методы: наблюдение, социометрическое исследование, анкетирование (родителей и воспитателей), методика «Магазин». В анкетировании рассматривались такие качества как доброта, внимательность к людям, честность, вежливость, общительность, щедрость, отзывчивость, справедливость, жизнерадостность, ответственность. На основании проведенной работы была выделена коррекционная группа, состоящая из 8 человек (5 мальчиков и 3 девочки).

Работа была распределена на 6 этапов: сплочение группы, сказочное путешествие, рисование сказочной страны, игры – занятия «Студия сказочных актеров», составление и разыгрывание сказки, медитация на сказку. В ней были задействованы все дети, однако более пристальное внимание уделялось коррекционной группе. Основными принципами нашей работы стали:

- позитивность (создание поддерживающей, доброжелательной атмосферы помощи, сотрудничества);
- переход от сказочной ситуации к жизненному опыту ребёнка;
- создание сказочной атмосферы;
- постепенный переход дошкольника из роли пассивного слушателя в активного участника творческого процесса.

В процессе занятия накапливался материал для наблюдений, который заносился в таблицу, состоящую из 6 шкал: «пассивность – активность», «отстраненность – вовлеченность», «агрессивность – покладистость», «стереотипность – творчество», «беспокойство – спокойствие», «неусидчивость – сосредоточенность».

Итоговая диагностика проводилась аналогично начальной диагностике.

Результаты, полученные при проведении методики социометрия, показали, что среднее количество положительных выборов увеличилось с 2.4 до 3.1. Проверка достоверности с помощью коэффициента Стьюдента показала статистическую достоверность полученных данных (по таблице – не менее 2.01, а в данных расчетах – 3.52 при вероятности ошибки не более 5%). Другие методики тоже были проверены с помощью коэффициента Стьюдента, и положительные результаты также явились статистически достоверными [4].

По окончании работы можно сделать вывод, что применение в работе по формированию положительных нравственных качеств элементов сказкотерапии дает положительные и статистически значимые результаты. С целью репрезентативности проделанной работы мы предложили ввести в

практику работы воспитателей элементы сказкотерапии, а также использовать данный метод как средство всестороннего развития детей.

Литература

1. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников [Текст]. / Под ред. А. М. Виноградовой. – М: Просвещение, 1989. – 96с.
2. Зинкевич, Т.Д., Михайлов, А.М. Волшебный источник. Теория и практика сказкотерапии [Текст]. / Т. Д. Зинкевич, А. М. Михайлов. – СПб.: Изд-во «Смарт», 1996. – 298 с.
3. Сакович, Н.А. Практика сказкотерапии [Текст]. / Н. А. Сакович. – СПб.: Изд-во «Речь», 2007. – 224 с.
4. Тарабарина, Т. И., Чуева С. А. Формирование положительных нравственных качеств у детей средствами сказкотерапии [Текст]. / Т. И. Тарабарина, С. А. Чуева // Ребенок и современное общество: Материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: ЯГПУ, 2002. – 140 с. – С. 16-20.

Научное издание

**Формирование профессиональной компетентности
педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования**

Материалы международной научно-практической
заочной конференции

Технический редактор выпускных сведений С.А. Сосновцева

Подписано в печать 05.12.2016. Формат 60x90/8
Объем 33,5 п.л.; 26,25 уч.-изд. Тираж 100 экз. Заказ № 305

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии:
150000, г. Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69