

Научно-практическая конференция

«Интерактивные технологии в системе высшего профессионального образования»



Посетите наши секции, нажав мышкой на нужную строчку

1 секция:

тенденции развития высшего профессионального образования в России, место педагогического вуза в российском образовательном пространстве;

2 секция:

содержание профессионального образования: ценности и смыслы;

3 секция:

преподаватели и студенты: технологии общения в высшей школе;

4 секция:

технологии обучения и организации самостоятельной работы студентов вуза;

5 секция:

проблемы и перспективы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Все доклады будут опубликованы.

Обсуждение докладов проходит на форуме. Спешите оставить свое сообщение:

<http://pik100.ucoz.ru/forum/5-336-1>



1 секция

Тенденции развития высшего профессионального образования в России, место педагогического вуза в российском образовательном пространстве

Виноградова Н.А. Проблемы подготовки специалистов к работе с детьми раннего возраста

Морозова О.В. Подготовка воспитателя дошкольного учреждения в отечественной педагогике начала XX века

Е.А.Князев Модернизация высшего педобразования: персоналистско-аксеологическая парадигма

Танетова Е.В. Профессиональная мобильность как фактор управления качеством образовательного процесса в педагогическом вузе

Палий Т.М. К проблеме развития профессиональной культуры педагога

Афанасьева И.В., Куприянова С.А. Дидактико-методический комплекс как системообразующий компонент качества ВПО

ДИДАКТИКО МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Афанасьева (г. Москва)

С.А. Куприянова (г. Москва)

Сегодня сформирована новая парадигма образования - образование для устойчивого развития, действует городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009-2011 годы, 2004-2015 годы объявлены ООН декадой образования для устойчивого развития. Задача заключается в том, чтобы образование готовило более эффективных управленцев, более эффективных специалистов всех профилей. Что касается профессиональной подготовки бакалавров, специалистов, магистров в системе высшего профессионального педагогического образования, то ключевая проблема видится в неадекватности существующей системы профессионального педагогического образования современным и будущим потребностям экономики и общества, в разрыве между существующей практикой подготовки педагогических кадров и теми внешними вызовами, которые предъявляются к этой системе [1].

Одним из системообразующих компонентов гарантирующих успешное решение задач профессиональной подготовки педагогических кадров являются так называемые дидактико-методические системы (ДМС), которые представляют собой интегративную совокупность методов, средств, форм и технологий обучения, *реализуемых* в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, *обеспечивающие* требуемый уровень усвоения содержания педагогического образования, *включающие* нормы деятельности педагогов и обучающихся на методологическом, теоретическом, методическом, технологическом и инструментальном (диагностико – оценочном) уровнях и *сбалансированные* по времени, ресурсам и качеству и, тем самым, *способствующие* достижению, заданных в ГОС, результатов подготовки специалистов.

Вместе с тем особенности проектирования ДМС профессиональной деятельности будущего учителя предполагают постановку вопроса относительно проектирования научно-

методического обеспечения, как создания соответствующих условий, к которым относятся, прежде всего: содержание общепрофессиональных и специальных дисциплин; применение технологий, способствующих формированию исследуемого профессионального качества [2, 3].

Результаты анализа показали, что количество предпочитаемых студентами дисциплин не так велико с точки зрения их влияния на уровень профессионального мастерства будущих специалистов.

С учетом требований работодателей (директоров школ, колледжей) и потребностей студентов (в основном старших курсов) были разработаны учебно-методические комплексы по отдельным дисциплинам: методика преподавания права, административное право, семейное право. Структура учебно-методического комплекса (рисунок) включает три блока: теоретический, практический (технологический, инструментальный) и диагностико-оценочный.

В докладе дается развернутая характеристика реализации мероприятий всех трех блоков учебно-методического комплекса. Так, теоретический блок учебно-методического комплекса позволил нам внести предложения по изменению и дополнению в образовательные программы в контексте формирования заданного уровня профессиональной деятельности будущего специалиста. На основе анализа требований рынка труда к качеству подготовки будущего учителя и образовательных программ по соответствующей специальности в учебные планы были предложены дисциплины по выбору, программы элективных курсов и факультативов, направленные на формирование ключевых компетенций будущего учителя.

Таким образом, дидактико-методический комплекс как системообразующий компонент качества педагогического образования выступает:

– *способом* качественной подготовки специалиста, предполагающим получение не «готовых знаний», а прослеживание условий их получения как освоенных способов деятельности, включающих описание нового типа образовательного результата, не сводимого к простой комбинации сведений и навыков, а ориентированного на решение реальных задач - формирования компетенций (общекультурных, познавательных, исследовательско-правовых, организационных, информационно-правовых);

- *ориентиром* определения приоритетных направлений в организации процесса профессиональной подготовки будущего специалиста; определении исходных позиций (ориентации, личностные особенности, уровень правовой культуры, нравственные качества участников исследуемого процесса) в построении концептуальной модели проектирования; направленности на формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста;

- *методологическим регулятивом* построения и переноса в содержание профессионального образования моделей эффективного выполнения будущим специалистом профессиональных функций;

- *научно-педагогической основой* построения содержания профессионального педагогического образования;

- *системой проективн-гуманитарных технологий*, обеспечивающих формирование парциальных компетенций;

- *критериальной базой* для оценки эффективности управления процессом профессиональной подготовки будущего учителя.

— *индикатором* эффективной реализации модели профессиональной подготовки учителя, в качестве которого выступают: ответственность будущего специалиста за свои правовые решения и педагогические действия, умение формировать индивидуальные цели и устанавливать приоритеты в своем образовании, понимание карьерных возможностей. Результат включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и эмоциональный критерии, характеризующие компетентность будущего специалиста.

При этом «проектирование ДМС профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах» может рассматриваться как интегративная совокупность методов и средств обучения, обеспечивающая заданное качество подготовки специалистов. С этой точки зрения профессиональная подготовка учителя базируется и формируется на основе усвоения ключевых компетенций, в ней обеспечивается полнота овладения студентами умениями, знаниями, опытом, ценностями и инструментарием для организации саморазвития, самообразования и самосовершенствования. Как динамическое явление, исследуемое качество несет в себе теоретическую и научную информацию о конкурентоспособном специалисте с опытом профессионально-правовой деятельности.

Ядро проектирования ДМС детерминировано следующими *закономерностями*: взаимосвязью общественно-правовой и индивидуально-правовой культуры в профессиональном педагогическом образовании; выделение ценностно-смысловой доминанты содержания профессионально-правового педагогического образования; активизация потребностно-мотивационной сферы, влияющая на самоопределение будущего специалиста как результат преобразований личностного и профессионального опыта; развитие творческого потенциала будущего специалиста.

Модель педагогического проектирования ДМС сконструирована на:

– принципах, которые базируются на организационных механизмах управляемого проектирования, общих принципах его построения (принципах соответствия системе отношений, содержанию моделей, образовательной среде), декомпозиции системы подготовки на элементы, которыми можно управлять, нормах проектировочной деятельности, инвариантности и паритетности дидактической, технологической и управленческой начал проектирования, факторной концепции, включая принцип *субъектности* (включение в содержание образования жизненного и профессионального опыта субъектов, активизация потребностно-мотивационной сферы будущего специалиста, формирование навыков целеполагания, формирование ответственности за свое профессиональное и личностное развитие); *преобразования имеющихся и выработка новых личностно- профессиональных ориентиров* (переосмысление и перестройка личностно- профессионального опыта студента, изменение его социально-правовой позиции); *рефлексии* (актуализация процессов самооценки, самоопределения и самореализации посредством проблемно-нестандартных ситуаций), включает целевую, содержательно-операциональную и результативно-оценочную подсистемы и позволяет целостно представить процесс и обеспечить его реализацию на практике;

– критериях квалиметрической оценки свойств организованной системы профессиональной подготовки будущих учителей (степень наблюдаемости, аппроксимирующий оператор, количество реализуемых видов перевода объекта, информационное обеспечение, признаки адаптивности);

Модель выполняет в образовательном процессе педагогического вуза следующие функции: определяет направления действий участников проекта по формированию

педагогических знаний будущего специалиста и их целевые ориентиры; определяет связи между отдельными исполнителями и их группами; выявляет средства контроля над ходом работы и условия их выполнения; обеспечивает предвидение возможных угроз достижения поставленных целей; содействует выработке решений при корректировке фактического хода работ на каждой стадии формирования профессиональной культуры будущего учителя.

Реализация учебно-методических комплексов в образовательном процессе вуза обеспечит адекватный рост профессионализма преподавателей и положительную мотивацию студентов на формирование профессионально-значимых качеств будущего специалиста.

Список литературы

1. Тряпицина А.П. Актуальные направления исследования проблемы педагогического проектирования // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: Монография / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: Образование, 2005. – С. 3-15.
2. Заир – Бек Е.С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпициной. – СПб.: Образование, 2006. – С.124 - 147.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.– 272 с.

К проблеме развития профессиональной культуры педагога

Т.М. Палий, г. Москва, аспирант МГПИ

Вопрос взаимодействия дошкольного учреждения и семьи является особенно актуальным на сегодняшний день. По данным Н.В. Микляевой, проблема заключается в том, что большинство родителей, отдавая ребенка в детский сад, осознанно или подсознательно снимают с себя ответственность за создание воспитательно-образовательного пространства, оставляя себе только функции материально-технического обеспечения, контроля результатов их обучения и воспитания в ДОО. В итоге та культурная позиция, которую должен был усвоить ребенок в результате действия педагогических потенциалов родителей, просто не формируется. Таким образом, можно сказать, что решение одной из главных задач ДОО направленной на всестороннее развитие личности

ребенка-дошкольника не может реализоваться в полной мере, так как в решении данной задачи отсутствует участие одного из участников педагогического процесса – родителей.

Как говорилось выше, именно педагогические просвещения родителей, формирование их педагогической культуры, способствует осознанному участию их в педагогическом процессе ДОО с целью повышения качества воспитательно-образовательных услуг. Это зависит от качественного выполнения педагогом профессиональных функций.

Вследствие этого возрастают требования к педагогическим вузам, готовящим специалистов в области дошкольного образования. Содержание профессиональной подготовки студентов должно строиться таким образом, чтобы обеспечивать у них формирование личностного смысла приобретения профессиональных знаний в области исследования и развития педагогических потенциалов семьи, а также формирования опыта познания, переживания и преобразования того воспитательно-образовательного пространства, которое нуждается в их помощи как специалистов (Н.В. Микляева).

А.П. Ситник, И.В. Крупина обращают внимание, что именно на современном этапе состояния педагогической науки и практики проблема развития *профессиональной культуры* педагога становится приоритетной, ибо от нее в решающей степени зависит успех сохранения лучших традиций образования и возрождения утрачиваемых общечеловеческих ценностей.

«Педагогическая культура», «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность» используются как синонимы. Профессиональная компетентность, по определению Т.Г. Браже, представляет собой совокупность ценностных ориентиров педагога: стилем взаимоотношений с людьми; его общей культурой, главным компонентом которой является речь, стиль общения; способностью к развитию своего творческого потенциала. И.В. Крупина в понятие профессиональной компетентности вкладывает предметные знания педагога. В.И. Кашницкий вводит свое понятие «коммуникативная компетентность» как много уровневое качество личности: педагогическая профессиональная деятельность, направленная на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с учащимися и другими участниками педагогического процесса.

А.П. Ситник, И.В. Крупина вводят свое определение понятия «профессиональной культуры учителя» (я думаю этот термин можно истолковывать как «профессиональная

культура педагога») – это совокупность общей культуры личности и профессиональных знаний по всем направлениям педагогической деятельности.

Развитие современного общества, радикальные перемены в системе образования, развитие информационных технологий выдвигают новые требования к современному педагогу: владение высокой информационной культурой (Е.А. Осокина, И.В. Крупина). Формирование высокой информационной культуры способствует качественному увеличению умственного, духовного, творческого потенциала человека.

Информационная культура – одна из составляющих общей культуры человека. Уровень владения информационной культурой является важнейшим фактором профессиональной компетентности и социальной дифференциации, а путь ее формирования – приоритетным направлением модернизации учебного процесса в сфере профессионального образования.

Именно сегодня качество взаимодействия ДООУ в лице педагога, воспитателя напрямую зависит от его профессиональной культуры.

Сегодня особенно необходима помощь и поддержка семье, не имеющей специальных знаний и необходимого опыта в воспитании детей. Семья оказалась в ситуации выбора содержания и форм воспитания ребенка, выбора воспитывающего взрослого, отвечающего за уход и образование ребенка. Таким взрослым может быть только человек, имеющий специальное образование, освоивший новую модель взаимодействия в триаде: ребенок – педагог – родитель. Новая модель дошкольного образования – совместное с семей воспитание детей в условиях детского сада – обеспечивает развитие личности ребенка и гармоничных отношений с ним взрослых (Е.О. Севостьянова «Дружная семейка»).

Основной функцией современного детского сада является – целенаправленная социализация личности ребенка: введение его в мир природных и человеческих связей и отношений, передача ему способов и норм поведения во всех сферах жизнедеятельности.

Дошкольное образовательное учреждение предоставляет образовательные услуги – помощь семье в воспитании и развитии ребенка-дошкольника. И от того, насколько грамотно будет выстроен образовательный процесс в детском саду, зависит качественный уровень данной услуги.

Семья и детский сад составляют для ребенка на определенном этапе основную воспитательно-образовательную среду и определяют два воспитательных феномена,

каждый по-своему дает ребенку социальных опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения ребенка в большой мир. (Е.П.Арнаутова: В гостях у директора)

Как показывает практика, качество образования неоднозначно понимается составляющими образовательного процесса. Родители, например, соотносят качество дошкольного образования с развитием индивидуальности детей и степенью их подготовленности к поступлению в школу. Качество для педагогов – полное методическое обеспечение пособиями и разработка педагогического процесса.

Развивающее и развивающееся дошкольное учреждение постоянно работает в поисковом режиме. Управление в учреждении этого типа носит инновационный характер, здесь преобладают процессы принятия оперативных решений по ситуации, т.е. по конкретным результатам. (П.И.Третьяков, К.Ю.Белая: ДООУ: упр. по рез. 2007).

Управление качеством образования предполагает правильное определение направления деятельности ДООУ по достижению поставленной цели. Это возможно при анализе конкретных результатов полученных в процессе проводимых в ДООУ мониторингов, диагностик, анкетирования и т.д. Для обработки данных используются компьютерные программы. Владение современными педагогами интерактивными технологиями способствует более точно определить качество и недостатки педагогического процесса, представить полученные результаты в виде таблиц, схем, диаграмм, циклограмм и т.д. Такая наглядность создает целостную картину состояния педагогического процесса, дает возможность моделировать, выстраивать алгоритм действий на будущее, предположить результаты, определить правильное направление деятельности ДООУ.

Подтверждением этого может служить пример ГОУ детского сада № 502 СОУО, являющегося городской экспериментальной площадкой. Тема эксперимента «Управление качеством взаимодействия педагогов, детей и родителей в условиях ДООУ».

Для проведения экспертиз (мониторинга) ЭД по определению уровня взаимодействия были использованы критерии (оценка по 10-бальной системе) экспертных таблиц Министерства образования и науки РФ:

- «Взаимодействие родителей с детьми дошкольного возраста» - самооценка своей деятельности родителями;

- «Взаимодействие педагогов с детьми дошкольного возраста» - самооценка своей деятельности педагогами (по каждой группе).

Чтобы дать оценку решения педагогами задач «взаимодействия и формирования взаимоотношений детей» - использовались экспертные таблицы Р.С.Буре, программа «Дружные ребята» (экспертная оценка по 5-бальной системе). В данном случае учитывалась как самооценка педагогов, так и оценка их деятельности родителями (по каждой группе).

«Оценка эффективности реализации образовательных стратегий в семье и ДООУ» - качество воспитательно-образовательного процесса определялась по критериям, разработанным Т.Н.Дороновой, и адаптированы под эксперимент. Данная экспертная таблица включает 7 разделов:

1. «Формирование здоровья»,
2. «Социально-эмоциональное развитие»,
3. «Игровая деятельность»,
4. «Математическое развитие»,
5. «Познавательное развитие»,
6. «Изобразительная деятельность»,
7. «Конструктивная деятельность».

Каждый из разделов включает 8 критериев, оценивающихся по 10-бальной системе, Самооценку своей деятельности давали как педагоги, так и родители (в каждой из групп, участвовавших в ЭД).

Для обработки данных: соотнесли оценку качества работы ДООУ с оценкой взаимодействия детского сада и семьи, использовали компьютерную программу корреляционного анализа, разработанную Н.В.Микляевой

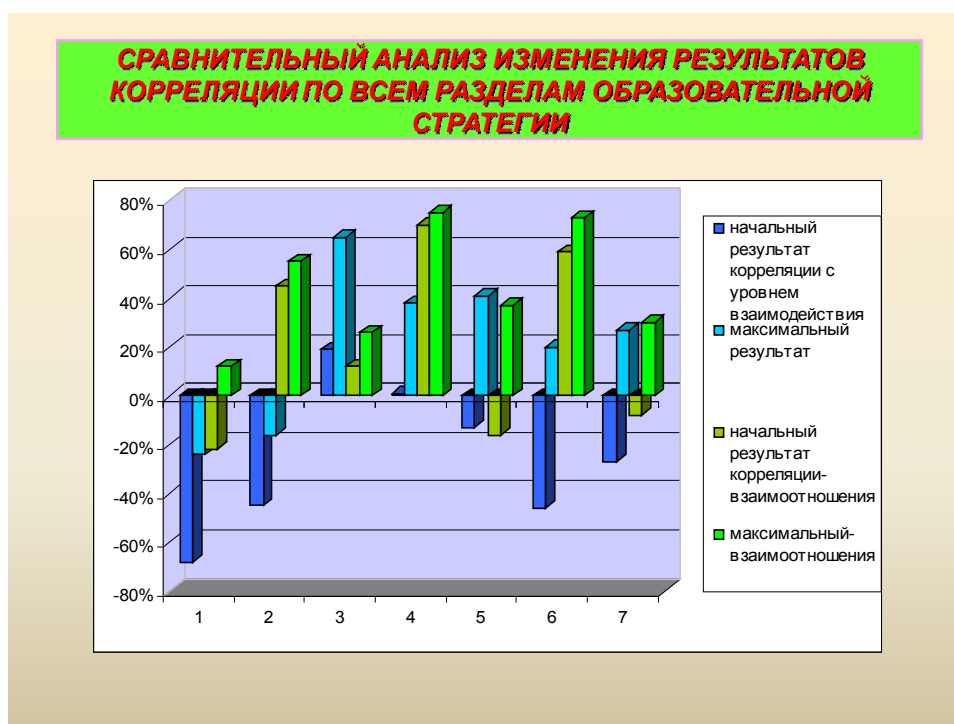
Для начала необходимо соотнесли результаты экспертных таблиц по разделам «Взаимодействие», «Взаимоотношения», «Качество воспитательно-образовательной работы» в отдельности по каждой группе. При этом, высчитывается среднее арифметическое по каждому критерию и заносится соответственно названия раздела в компьютерную программу. Просчитывая полученные данные, программа выдает показатель корреляции с учетом «взаимодействия» и «отношения», указывая прямую и обратную связь, определяя критерии, которые могут повлиять на улучшение (увеличение) показателя

корреляции.

Чтобы получить итоговые оценки в целом по ДООУ – в раздел «Взаимодействие взрослых с детьми» программы заносим среднее арифметическое (СрАр) трех групп по каждому критерию: СрАр родители – в колонку «родители», СрАр воспитатели – «воспитатели». Среднее арифметическое по каждому параметру, с учетом показателей родителей и педагогов, автоматически просчитывается программой. Аналогично заносятся и просчитываются данные по всем разделам.

Таким образом, программа определяет качество воспитательно-образовательного процесса с учетом корреляции взаимодействия и взаимоотношений, указывая на критерии, которые могут повлиять на качество воспитательно-образовательного процесса, определяя направление ДООУ, а также основные задачи.

Наглядно это выглядит так:



Данная программа помогает определить сильные и слабые стороны педагогического процесса ДООУ, а так же указывает направление деятельности, в процессе которой за счет сильных сторон, увеличивается показатель корреляции слабых сторон, а значит, повышается качество педагогического процесса.

Таким образом, данный опыт подчеркивает важность использования интерактивных технологий в системе высшего профессионального образования, овладение ими будущими

педагогами как одно из необходимых условий в работе современного ДООУ.

Профессиональная мобильность как фактор управления качеством образовательного процесса в педагогическом вузе

Танетова Е.В., Москва

Одной из наиболее актуальных современных образовательных мегатенденций является проблема подготовки специалистов, способных действовать в социально и экономически нестабильных ситуациях.

Для того чтобы подготовить таких специалистов, необходимо сформировать у них диспозиционно-установочные структуры личности, которые предполагают развитие у студентов педагогических способностей и формирование установок на самостоятельный анализ и разрешение проблемных ситуаций (А.Ф.Киселев, Е.И.Корзинова, Л.И. Фалюшина и др.).

На реализацию данных направлений профессиональной подготовки студентов направлена стратегия развития МГПИ, в основу которой легла мобильность профессиональной деятельности студентов.

Применительно к стратегии развития факультета и кафедры педагогики и методики дошкольного образования МГПИ, реализация данной концепции – концепции мобильности профессиональной деятельности – выражается в следующих направлениях исследований:

1. Проблемы соответствия квалификационного уровня профессорско-преподавательского состава, с одной стороны, и профессиональной подготовленности студентов, с другой стороны, требованиям в области управления качеством образования.
2. Проблема разработки мобильных программ профессиональной подготовки, учитывающих основные стратегии модернизации дошкольного и профессионального образования.

В рамках подготовки организаторов-методистов дошкольного образования под мобильностью профессиональной деятельности нами понимается проблемное моделирование профессиональной в процессе учебной деятельности.

Для выявления уровня сформированности профессиональных качеств у студентов в

процессе учебной деятельности нами проводилось лонгitudное (в течение 3-х месяцев) исследование, которое включало:

Во-первых, собеседование со студентами по поводу мотивов их профессиональной и учебной деятельности.

Во-вторых, анкетирование по вопросам адаптации к учебной деятельности на факультете и в детских садах.

В-третьих, проективные методы диагностики, направленные на выявление уровня сформированности профессиональных качеств у будущих организаторов-методистов («Лестница самооценки»).

В экспериментальном исследовании приняло участие около 200 студентов факультета дошкольного образования в возрасте от 19 до 45 лет и со стажем работы от 1 месяца до 20 лет. Из них 80% работают в дошкольных образовательных учреждениях и 20% - работают не по специальности на данный момент.

Результаты исследования показали следующее.

В качестве основных мотивов выбора профессии организатора-методиста студенты выделяют, с одной стороны, возможности самореализации и самоутверждения в профессиональной деятельности (33%) и, с другой стороны, возможность использования профессиональных знаний в других сферах своей деятельности (47%). У третьей категории студентов (20% опрошенных) мотивы профессиональной деятельности не сформированы.

Таким образом, можно говорить о том, что у большинства студентов отмечается либо неустойчивость мотивов профессиональной деятельности, либо их несформированность.

Соотнесение полученных данных с результатами анкетирования студентов по вопросам их адаптации на факультете, показывает, что у студентов с *несформированными* мотивами профессиональной деятельности преобладает оборонительно-избегающий стиль адаптации к учебной деятельности на факультете. Под оборонительно-избегающим стилем адаптации нами понимается игнорирование требований среды и нежелание приспособливаться к ним.

Для студентов с *неустойчивыми* мотивами профессиональной деятельности характерно

сочетание конформного стиля адаптации с творческим стилем. Им свойственно избирательное усвоение и преломление приобретаемых знаний или информации в соответствии со своими установками. При этом незначимая для них информация быстро забывается.

Для студентов со *сформированными* мотивами профессиональной деятельности, характерен творческий стиль адаптации к учебной деятельности в сочетании с нарушением адаптации к профессиональной деятельности в ДОО. Это происходит вследствие «потерянности» педагогов в большом объеме специальной информации.

В целом, 90% студентов (по данным анкетирования) оценивают свой уровень адаптации как достаточный, для того чтобы сохранять учебную мотивацию и психологический комфорт при взаимодействии с коллегами и преподавателями.

Анализ данных рейтинговой системы оценки профессиональной подготовленности студентов показывает, что в начале обучения на мотивацию профессиональной деятельности влияет уровень сформированности учебной деятельности. Соответственно, на адаптацию студентов в большей степени влияет эмоциональный компонент общения с преподавателем. В середине обучения наблюдается рассогласование ориентировочных этапов учебной и профессиональной деятельности. В конце обучения преобладает профессиональная мотивация учебной деятельности и практико-ориентированный стиль общения с преподавателями.

Следовательно, весь процесс подготовки студентов на факультете можно разделить на этапы, соответствующие моделированию профессиональной деятельности в процессе учебной. К ним относится подготовительный этап, основной и контролирующий. При этом характерно, что профессиональные и учебные действия на каждом этапе повторяются уже на новом уровне. В этой связи структура профессиональной деятельности имеет спиралевидный характер.

Дальнейшее определение характера и структуры профессиональной деятельности организатора-методиста дало нам возможность выявить те способности, которые позволяют молодому специалисту успешно ее выполнять.

Профессионально важными качествами, по мнению студентов, являются:

ответственность (40%), творческий подход к выполнению своих обязанностей (26%) и общительность (34%). Самооценка студентов по степени сформированности данных качеств находится на уровне 80% у большинства студентов ($\frac{3}{4}$ проанкетированных) и приближается к 100% у меньшей части ($\frac{1}{4}$ проанкетированных).

В качестве барьеров педагогической деятельности выделяется

1. Неумение поддерживать организационную культуру коллектива заведующими и методистами ДООУ.
2. Отсутствие поддержки и помощи в работе со стороны руководителей.
3. Недостаточный уровень владения современными образовательными технологиями.
4. Стесненные жизненные обстоятельства.
5. Несформированность личностных качеств организаторов-методистов, способствующих разрешению проблемных ситуаций.

Анализ результатов анкетирования студентов по поводу сформированности подобных качеств показывает, что только 5,2% студентов обладает мобильностью профессиональной деятельности и способностью изменяться в проблемных ситуациях, 27% обладает потенциальными возможностями для этого.

В роли качеств, препятствующих формированию мобильности профессиональной деятельности, студентами называются:

- безответственное отношение к своим обязанностям (25,6%),
- высокомерное отношение к окружающим (23,1%),
- недостаточная активность и коммуникабельность (14%),
- консерватизм (15%).

У себя степень сформированности данных качеств студенты оценивают как «полное отсутствие» (88%), либо говорят о том, что они слабо выражены (12%).

Таким образом, можно говорить о рассогласовании идеального образа организатора-методиста и «Я – реального» и «Я - потенциального» со стороны студентов. Особенно ярко это проявляется в начале обучения. Корректирующими формами работы со студентами в

этом случае могут быть признаны проведение лекций и практических занятий, проблемных семинаров, анализ систем «обратной связи» со слушателями, организация встреч с известными учеными и практиками разных отраслей дошкольного образования.

К концу обучения образ идеального методиста в качестве структурного элемента входит в состав «Я - потенциального», если студент предполагает в дальнейшем работать в детском саду. При этом реальная оценка уровня сформированности профессионально значимых качеств снижается из-за того, что студенты корректируют ее в процессе обучения в институте. В этом случае преподавателям рекомендуется применять анализ нестандартных, критических и экстремальных ситуаций на семинарах и чаще использовать технологию проведения «круглых столов» и «мозговых атак».

Таким образом оказывается возможной оптимальная организация условий для профессионализации студентов и формирования у них диспозиционно-установочных структур личности, отвечающих за выработку методологии решения проблем, сохранение единства и целостности педагогической системы.

Следовательно, речь идет о подготовке специалистов, способных действовать в проблемных и нестандартных, или «слабоструктурированных» ситуациях (С.В.Хайниш) с незадаанными параметрами и неопределенными результатами. Со своей стороны, преподаватель рассматривается как личность, способная перестроить мотивационный, эмоциональный, содержательный или технологический компоненты готовности к взаимообучению и саморазвитию при общении со студентами, если это отвечает целям повышения эффективности самоопределения у будущих специалистов.

Литература

Зимняя И.А. Педагогическая технология. - М., 1999.

Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием. -М., 2001.

Хайниш С.В. Нестандартные ситуации: практикум для хозяйственных руководителей. - М., 1992.

Подготовка воспитателя дошкольного учреждения в отечественной педагогике начала

XX века

Морозова О.В., к. п. н., доцент,

зав. кафедрой дошкольного образования ВГПУ, г. Владимир

Дальнейшее поступательное развитие дошкольной педагогики немыслимо без изучения ее истоков. Думается, что для современной системы подготовки педагогов – дошкольников было бы очень полезным изучение опыта начала XX века. Ведь именно тогда, более 80 лет назад сформировалось мнение о том, что единая общегосударственная система дошкольного образования приводит к догматической, жестко регламентированной модели воспитания, нивелирующей личность, был впервые поставлен вопрос об альтернативных программах для детских садов, разработана и воплощена в жизнь технология подготовки воспитателя в условиях существования альтернативных дошкольных учреждений.

Система подготовки руководительниц для детских садов в России начала складываться в последней четверти XIX века; в 1872 г. С-Петербургским Фребелевским обществом были основаны фребелевские курсы для подготовки детских садовниц. Преподаватели и курсистки организовывали публичные лекции, чтения, издавали журналы, открывали детские сады. Курсовая подготовка предусматривала сочетание теоретического обучения с прохождением практики в детских садах общества.

В 1916 г. в Петрограде начинает формироваться еще один центр подготовки педагогов-дошкольников, у истоков которого стояла наиболее талантливая русская последовательница идей Марии Монтессори Ю.И.Фаусек. В январе 1916 г. при «Обществе свободного воспитания» на базе «монтессорского» детского сада (созданного Ю.И.Фаусек еще в 1913 году) были открыты курсы, готовящие педагогов для детских садов, работающих по системе Монтессори.

В сентябре 1918г. в Петрограде открываются первое в России государственное учебное заведение, готовящее дошкольных работников – Педагогический институт дошкольного образования (ПИДО), преобразованный из бывших фребелевских курсов. Ведущими преподавателями института становятся педагоги–практики, организаторы дошкольных учреждений Петрограда: Е.И.Тихеева, Л.И.Чулицкая, Ю.И.Фаусек. «Одной из главных задач, поставленных ПИДО, как ученому и учебному учреждению являлась научная

разработка вопросов первоначального и дошкольного образования, ...а также широкая пропаганда научно-педагогических идей среди широких масс населения»[3;8].

Институт, как единственное в России высшее учебное заведение, готовящее специалистов по дошкольному воспитанию, должен был отразить все направления, существующие в то время в воспитании детей. В институте были созданы кафедры Монтессори, «Современный петроградский детский сад» и др. Практические занятия, семинары, а так-же практика студенток III и IV курсов проводилась в опытных детских садах (Фребелевском, по методу Е.И.Тихеевой, по системе Монтессори). Эти детские сады были своеобразными лабораториями при кафедрах института, в них проходило ознакомление студенток с различными системами дошкольного воспитания и продолжалась работа преподавателей, которые, по словам Ю.И.Фаусек «не мыслили себе руководство будущими педагогами – практиками ... без личной практической работы с детьми. Теория дошкольного воспитания, оторванная от практики, не может иметь никакой ценности»[2; 63].

Еще один центр подготовки педагогов – дошкольников сформировался в Москве при Первой Опытной станции по народному образованию Наркомпроса. Важнейшим видом деятельности Станции с 1918 года становится работа курсов, готовящих воспитателей дошкольных учреждений. Основными направлениями этой работы были «активная проработка курсантами жизненного материала» (глина, песок, вода, природный и бросовый материал), «пропускание материала через себя, анализ материала, его теоретическое обоснование» [4;75], а также посещение и наблюдение работы детских садов (в 1920 г. в состав Станции входило 4 детских сада).

Возглавляли курсовую работу С.Т.Шацкий и Л.К.Шлегер, которые «не отрицали теории науки, но считали, что теория нужна постольку, поскольку она вытекает из практики» [1; 2] полагали что, педагогическая работа вообще, и дошкольная работа в частности, должна проводиться так, чтобы теория непрерывно проверялась на практике, и чтобы тот материал, который дается практикой непременно обосновывался бы теоретическими положениями.

Сложившаяся в начале XX века система подготовки педагогов- дошкольников, предполагавшая тесную взаимосвязь теории и практики и отражавшая специфику

образовательной ситуации того времени («полипрограммность и вариативность») обеспечивала детские сады квалифицированными кадрами.

Литература

1. Научный архив РАО Ф.1 ОП.1. Д.45. Л.2.
2. Фаусек Ю.И. Метод Монтессори в России.- П., 1924. С.63.
3. ЦГА С-Петербурга. Ф.4264. Оп.1. Д.1450.Л.8
4. Шлегер Л.К.Шацкий и дошкольное дело // С.Т. Шацкий (1878-1934).-М., 1935. -С.75.

Модернизация высшего педобразования: персоналистско-аксеологическая парадигма

Е.А. Князев, д.п.н., проф. МГПИ, г.Москва

Кризис имеет парадоксальное свойство пробуждать конструктивную активность. В период модернизации образования к выходу из кризиса и преодолению стагнации стремится отнюдь не только государственность, но общественно-педагогическое движение: создаются теоретические концепции, разрабатываются планы и проекты переустройства системы высшей школы. Отказавшись от умозрительных идеологических построений, отвергнув депривационную модель подготовки учителей, педагогика высшей школы постепенно обретает самостоятельный характер, собственную экспериментальную основу. В процессе модернизации происходит смена парадигм: в качестве альтернативы формализованному вузу создается антропоцентрическое и гуманистическое, адекватное потребностям общества и личности, высшее гуманитарное образование. Высшая школа становится экспериментальным научным центром, в котором приоритетно развивают науку, где научно-исследовательская деятельность тесно взаимосвязана с образовательной. В 1990-х именно гуманитарные вузы стали лидерами в процессе преодоления хронического кризиса образования: здесь решительно устранялась традиционная амбиентность траектории эволюции высшей школы. Однако признание за системой образования собственной аксиологии достигается невероятным трудом, как в государственной сфере, так и в медленно эволюционирующей социокультурной сфере. Традиционно существующая

авторитарная личностно-отчужденная модель высшей школы обусловлена несамостоятельным характером ее эволюции, нисходящим типом преобразований, всецелой зависимостью колебательного развития образовательной системы от сменяющихся политических курсов [2, с. 186]. Бюрократия как единственный инициатор развития вузовской системы традиционно отрицала самостоятельный характер научно-образовательной деятельности высшей школы. Социокультурная проблема взаимодействия общества, государства и образования решалась с прагматических позиций: «кто для кого?». Существенное сужение разнообразия образовательных стратегий, форм и методов сводило решение комплекса задач, стоявших перед высшей школой к прямолинейному организационному и формальному управленческому подходу. Противодействие различных стратегий институционально-правового определения научно-организационного и социокультурного статуса высшей школы выражалось во внедрении демократической модели учебного процесса [2, с.234]. Бюрократически-ориентированное высшее образование не способно достичь адекватных темпов развития, и либо отстает от социально-экономических, культурных и научных потребностей, либо опережает социальный заказ, не совпадая с потребностями социума, манифестируя о методологической несостоятельности административного подхода к подготовке выпускников.

Преодоление феномена личностно-отчужденного обучения, формализма и начетничества в образовании, становится важнейшей задачей гуманитарной высшей школы, как наиболее адекватной уровню современных социокультурных достижений. Построенное на принципах научности, доступности, гуманизма и свободы выбора в преподавании и обучении, высшее гуманитарное образование выступило демократической альтернативой бюрократически-ориентированным вузам [2, с.122-125].

В ходе преобразований конца XX в. концепция автономии высшей школы не получила должной реализации. Вместе с тем, решение этой проблемы могло детерминировать не только самостоятельность функционирования системы образования, но и значительно повысить степень социального и политического доверия, ей оказываемого. Нацеленная на потребности личности, персоналистско-аксиологическая парадигма российского высшего гуманитарного образования начала успешно возрождаться в 1990-е под влиянием богатейшего отечественного педагогического наследия К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И.

Пирогова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.М. Бехтерева, К.Н. Вентцеля. Повсеместно распространенной практике личностно-отчужденного обучения активно противостояло возникшее общественно-педагогическое движение, что выразилось в трансформации ценностей, цели, содержания, форм, методов и способов гуманитарного образования. Начало преодоления хронического кризиса образования ознаменовалось появлением либерального закона об Образовании (1992 г.). Первоначально стремления реформаторов находились в сфере дидактической парадигмы индивидуализации обучения, манифестированной в период внедрения в практику обучения персональных компьютеров, что станет основой для более широкой информатизации учебного процесса. Однако созданию подлинных предпосылок для кардинальной трансформации высшего образования результативно способствует персоналистско-аксиологическая парадигма, нашедшая свое воплощение в антропологических моделях вновь созданных общественных, общественно-частных, муниципальных, общественно-государственных и частных высших учебных заведениях. Научно-организованное высшее гуманитарное образование на основе персоналистско-аксиологической парадигмы обладает самобытной особенностью «попытаться идти на шаг впереди общества, ускорить темп социальных изменений и экономического роста» [6, с. 112].

Богатейший отечественный опыт демонстрирует два эффективных способа решения проблемы сочетания общенаучного и специального циклов педагогического образования. Первый – последипломное образование на базе университетского, второй – совмещение общенаучной и профессиональной подготовки выпускника в стенах института. «В определенных рамках система образования создает себя сама и выражает собственные внутренние закономерности» [6, с. 78]. Если основа антропологического образования по П.Ф. Каптереву – всестороннее изучение развивающейся человеческой личности, то «образование педагога должно ставить центром изучение человека во всех отношениях, и историю его развития в частности» [1, с. 634]. Гармонического сочетания общенаучного и специального образования удалось достичь в учебных заведениях нового типа, возникших в Российской Федерации. В XXI в. начался процесс модернизации: в качестве альтернативы формализованному вузу, создавалось антропоцентрическое и гуманистическое высшее образование, адекватное потребностям свободной творческой личности и развивающегося

общества. Внедрявшие персоналистско-аксиологическую парадигму высшие школы, становились неформальными экспериментальными центрами, приоритетно развивавшими гуманитарные науки, где, согласно новой концепции научно-исследовательская деятельность превалировала над образовательной. Гуманитаризация образования – действенное средство его гуманизации, в связи, с чем персоналистско-аксиологическая парадигма становится системообразующим принципом, на основе которой происходит эффективное становление инновационных вузов [4, с. 634]. Удовлетворяющая потребности свободной творческой личности, концепция личностно-ценностного образования из декларативной становится реальной и действенной антитезой бюрократически-ориентированному обучению. Новые научно-организационные принципы академического устройства способствуют выживанию системы высшей школы в условиях конкуренции и рыночных отношений.

Для характеристики сущностных процессов высшей школы весьма показателен сравнительно-сопоставительный анализ двух моделей организации учебного процесса – курсовой и персоналистско-аксиологической систем. Первая адекватна авторитарной, бюрократически-ориентированной, личностно-отчужденной вузовской системе, вторая – демократической, автономной модели высшего образования, созданной по инициативе общественно-педагогического движения. Курсовая система обусловлена исторически долгим экстенсивным характером обучения: единое содержание едиными методами, в единых формах и едиными средствами в одни и те же сроки изучается всем контингентом студентов, с тем, чтобы всех в период сессии проэкзаменовать по всем дисциплинам учебного плана. Факультеты разрабатывают обязательный перечень дисциплин и экзаменов, причем планируется результат обучения – заданный образец, которому должен соответствовать весь контингент студентов. Курсовая система обусловлена традиционным подходом и сопряжена с бюрократически-ориентированным периодом эволюции учебного процесса, характеризовавшейся неразвитыми, латентными тенденциями элективности при господстве авторитарной модели высшей школы. Сторонники курсовой системы обнаруживали ряд преимуществ в ее логической организации, способной, во всяком случае, принудить к обучению студентов настроенных на формализм. Курсовая система придает определенную стройность и соразмерность организации учебного процесса и, что наиболее

ценилось ее защитниками, она облегчала административное руководство учебной деятельностью, обеспечивая однородность состава студентов и одинаковые требования к уровню их подготовки [3, с. 234].

Противники курсовой системы отмечали ее формализованный характер, исключающий свободу выбора в изучении учебных дисциплин, так и траекторий в науке, уничтожающий творческую самостоятельность мышления студентов, что противоречит целям высшего образования, приводит к нивелированию личности учащихся. Персоналистско-аксиологическая парадигма создает условия для реализации свободы личности в процессе обучения и воспитания. Если индивидуализация способна обеспечить лишь воспроизводство имеющегося традиционного опыта, то персоналистско-аксиологическая парадигма означает переход к новой методологии образования как творческого процесса становления личности студента. Для решения принципиально новых социокультурных задач в образовании необходима персоналистско-аксиологическая парадигма, построенная на принципе свободы личности в академической жизни. Обретающий свободу выбора студент становится подлинным субъектом учебного процесса. Эффективность образования возможна при условии его свободного творческого характера, демократической организации как управления высшей школой, и, что самое важное, персонализации учебного процесса. Отказ от несвободного принудительного, шаблонного обучения, приводящего личность к деградации, позволяет студенту самостоятельно строить свой учебный план и прогнозировать будущие учебные достижения.

Возникновение новой аксиологии высшего педагогического образования стимулировал выход за предписанные рамки, построенные по трафаретным шаблонам, формализованного учебного процесса. Отказавшись от бюрократически-формальной ориентации на получение диплома, новая высшая школа обращена к потребностям личности интеллигента-профессионала, к самоформированию его творческой самостоятельности. Новая персоналистско-аксиологическая система обучения ориентирована на сильного студента в такой же мере, как и на талантливого преподавателя: воспитывать творческую личность способен лишь тот преподаватель, который сам является творческой личностью. Интенсивный учебный процесс при персоналистско-аксиологической парадигме сопрягает ценности, цели, содержание обучения, а также формы учебного процесса адекватно

потребностям личности преподавателя и студента. Саморазвитие личности студента и преподавателя становится целью образования в исторический период смены парадигм, отказа от бюрократически-ориентированной высшей школы к созданию персоналистско-аксиологического высшего образования в соответствии с запросами развивающегося социума. Изменение целей и ценностей приведет к изменению содержания образования: отказ от многодисциплинарности позволит самим студентам разрабатывать индивидуальные учебные планы, устанавливать сроки обучения.

Персоналистско-аксиологическая парадигма в образовании формирует антропоцентрическую модель высшей школы, если в бюрократически-ориентированной высшей школе в учебном процессе центральное место занимают средства образования, формальные элементы дидактического комплекса, то структура учебной деятельности антропоцентрического учебного процесса подчинена целям саморазвития личности, как студента, так и преподавателя. Свободное и творческое самоформирование личности при новой парадигме организационно-педагогически отличается от традиционной модели, формирующей выпускника по единому утвержденному «сверху» шаблону.

Развивающаяся на основе персоналистско-аксиологической парадигмы высшая гуманитарная школа сформулировала собственные принципы: самоуправление научного сообщества, коллегиальность руководства, демократизм, выборность, отчетность и сменяемость ректора, деканов, профессоров, свобода преподавания, а также право самостоятельно присваивать ученые степени, открывать кафедры и научные общества, руководство просветительской деятельностью учебных заведений данного региона. Стратегией дальнейшего развития высшей школы в Российской Федерации становится интеграция и сопряженное развитие различных ее звеньев, реконструкция по отечественным аналогам концепции непрерывного образования в виде ранее эффективно функционировавших педагогических комплексов: университет – институт – средняя школа, которые способны качественно и позитивно изменить образовательную ситуацию в XXI в.

Литература

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические произведения. М., 1983.
2. Князев Е.А. Генезис высшего педагогического образования в России. М., 2001.

3. Князев Е.А. Смена парадигм: преобразования высшей школы России. М., ФИРО, 2008.
4. Князев Е.А. Россия: от реформ к революции. М., 2007.
5. Криптон К. История советского образования. New Jersey, 1987.
6. Кубмс Д. Кризис образования. М., 1976.

Проблемы подготовки специалистов к работе с детьми раннего возраста

Виноградова Н.А. , к.п.н., проф. МГПИ, Москва

Ранний возраст является самым сензитивным возрастом для вхождения ребенка в систему социальных взаимоотношений. Благополучное вхождение ребенка в эту систему обеспечивают родители, семья ребенка в целом и общественные институты в разнообразии своих форм: пренатальные центры, патронажная педагогическая служба, детские сады (адаптационные группы, группы выходного дня, коррекционно-развивающие группы), психолого-медико-социальные центры и др.

Проблемы подготовки специалистов, кадрового обеспечения групп раннего возраста поднимались на Всероссийском совещании МО «Новые формы помощи семьям, воспитывающим ребенка раннего возраста» (2002). Система подготовки должна быть направлена на возрождение лучших традиций классической педагогики раннего детства: Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Фонарев, Э.Г. Пилюгина, Л. Павлова, К.Л. Печора и др. Учитывая современные тенденции гуманистической педагогики она предполагает функционирование дошкольного учреждения как открытой системы, направленной на активное сотрудничество с семьей и использование современных образовательных технологий в области воспитания и обучения детей раннего возраста.

Педагоги, в том числе организаторы-методисты дошкольного образования, работающие с детьми раннего возраста, должны быть подготовлены к следующим видам профессиональной деятельности: организационно-управленческой, учебно-воспитательной, социально-педагогической, научно-методической и культурно-просветительной. В данных видах деятельности формируются следующие компоненты профессиональной компетенции: когнитивная (теоретическая), коммуникативная и деятельностная (практическая),

аксиологическая (отношенческая).

Когнитивный компонент представлен в ГОСТе ВПО достаточно широко через содержание дисциплин общепрофессионального и предметного блоков: Возрастная анатомия и физиология, Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста, Возрастная психология, Детская практическая психология, Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста, Дошкольная педагогика и частные методики.

Содержание данных дисциплин определяет комплекс знаний об особенностях развития и воспитания детей раннего возраста, основных видах деятельности и условиях организации предметно-развивающей среды, традиционных и нетрадиционных формах сотрудничества с семьей. Проблема заключается в том, что данные знания формируются в процессе изучения разных дисциплин, и целостного представления о системе развития, воспитания и обучения детей раннего возраста у студентов, как следствие, не формируется. Данная проблема, на наш взгляд, определяет специфику формирования когнитивного компонента профессиональной готовности студента к работе с детьми раннего возраста.

Следующий компонент профессиональной готовности, *коммуникативно-деятельностный*, предполагает применение полученных знаний в рамках учебной практики в группах детей раннего возраста, где студенты наблюдают, изучают и анализируют различные стороны деятельности ребенка и воспитателя и непосредственно участвуют в организации целостного педагогического процесса. В рамках методической практики они учатся осуществлять тематический контроль в группах раннего возраста и оказывать непосредственную методическую помощь родителям и воспитателям. Анализируя отчеты студентов, можно сделать вывод о том, что наиболее сложными для воспитателей являются проблемы организации режима и двигательной активности детей раннего возраста, игр и занятий с воспитанниками, вопросы планирования и др. Следующий вид практики – инспекторско-методическая практика – дает возможность студентам составить представление о системе воспитания и обучения детей раннего возраста на муниципальном уровне. Например, одна из групп студентов нашего факультета осенью этого года участвовала в проведении тематического контроля ЗОУО по развитию и воспитанию детей

раннего возраста в ДОУ. Как показывает опыт проведения данных видов практик, у студентов возникают сложности, связанные с формированием коммуникативных умений и навыков. В основном, они связаны с недостаточностью времени на адаптацию студентов к педагогическому процессу и активное включение в него. Предполагается, что они уже умеют взаимодействовать с детьми и их родителями, поэтому данные умения и навыки не реализуются в полной мере. Между тем, именно в группах раннего возраста от педагога требуется усиленное внимание и постоянный контакт с родителями.

Последний компонент профессиональной готовности – *аксиологический (отношенческий) компонент* – обеспечивает формирование культуры профессиональной деятельности и эмоционально-ценностную направленность педагогов на воспитание детей раннего возраста. Об уровне его сформированности свидетельствует тематика курсовых и дипломных, научно-исследовательских работ студентов факультета и выбор специализации «Основы гувернерского дела», где достаточно основательно представлен раздел развития и воспитания детей раннего возраста и взаимодействия с их родителями.

Таким образом, проблемы рассогласования личностного и профессионального смыслов содержания профессиональной подготовки студентов к работе с детьми раннего возраста и их родителями требуют совершенствования образовательной программы подготовки специалиста. В этой связи влиять на образовательную программу можно лишь через введение дисциплин и курсов по выбору в рамках вузовского компонента, а также – через разработку новых специализаций.

На факультете разработана дисциплина по выбору «Комплексный подход к развитию и воспитанию детей раннего возраста», который объединяет аксиологический, когнитивный и коммуникативно-деятельностный компоненты профессиональной компетенции педагога.

Разработано содержание курсовых и дипломных работ по данной тематике.

Кроме того, факультет организует встречи студентов с практическими работниками и проведение мастер-классов и организационно-деятельностных игр по данной проблематике. Об интересе студентов к проблеме развития и воспитания детей раннего возраста свидетельствуют их научные публикации в сборниках научных трудов и журналах, а также участие в городском конкурсе «Первые шаги» в номинации «Воспитатель групп раннего

возраста».

Между тем, до сих пор актуальными остаются проблемы совершенствования содержания профессиональной подготовки педагогов в области использования и баланса традиционной культуры, классических и инновационных подходов к воспитанию детей раннего возраста, психолого-педагогического сопровождения семьи и организации работы с детьми, имеющими нарушения в развитии. Решение данных проблем составляет перспективу деятельности факультета.

2 секция:

Содержание профессионального образования: ценности и смыслы

- Иванова Т.Е.* Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста
- Соловьева А.В.* Педагогические условия развития профессионального самосознания учащихся в системе начального профессионального образования
- Морозова Л.Д.* Использование валеологических знаний в процессе прохождения практики студентами педагогического вуза
- Микляева Н.В.* Система приобщения детей и молодежи к нравственным ценностям и смыслам традиционной культуры в условиях профессионального образования
- Куликова С.А.* Формирование профессиональных ценностей учителя начальной школы: историко-педагогические аспекты проблемы
- Льговская Н.И.* История студенческого ансамбля «Возвращение»
- Умеркаева С.Ш.* Музыкальное искусство в системе подготовки будущего педагога дошкольного образования

Музыкальное искусство в системе подготовки будущего педагога дошкольного образования

С.Ш.Умеркаева г.Москва, МГПИ

Музыка – искусство великих сил и возможностей. Еще мыслители древности в своих трактатах писали о том, что музыка способна не только передавать богатую палитру чувств и эмоций, тончайшие оттенки всех настроений и переживаний человека, но и активно воздействовать на его психику, формируя положительные стороны и качества личности.

Недаром у народов древнего мира существовали легенды и мифы, в которых повествовалось о божественном происхождении музыки [1]. На разных этапах развития человечества музыку наделяли магическими свойствами; врачи и жрецы использовали музыкальные звуки в целях врачевания, арттерапии. Древнегреческие философы и мудрецы разрабатывали учения, в которых рассуждали о природе музыкального искусства, описывали особенности влияния музыки на эмоциональное состояние человека (Пифагор); излагали концепции и теории, в которых раскрывали способы воздействия на внутренний мир человека при помощи искусства (Аристотель) [2].

Современная музыкальная психотерапия только доказывает богатейшую и действенную силу музыкального искусства, способного не только выражать эмоции или изображать конкретные явления действительности, но и нормализовать психическую жизнь человека, его душевное состояние. Так, на сегодняшний день имеется практический опыт использования специальных музыкально-психологических формул для преодоления стрессовых ситуаций, а также музыкально-философских тренингов, формирующих личность (В.И.Петрушин).

Музыкальное искусство обладает неисчерпаемым воспитательным потенциалом. На протяжении всей истории становления человечества музыка играла особую роль в «таинстве» становления личности. Однако в разных философских учениях значение музыки, ее воспитательный смысл истолковывался неодинаково. Решающую роль играли социально-исторические условия, согласно которым создавались концепции и системы музыкального образования. Они основывались на универсальной способности музыки

выполнять различные функции – этическую, эстетическую, коммуникативную, функцию отражения действительности, каноническую (канонизирующую), эвристическую, познавательно-просветительскую, общественно-преобразующую (В.Н.Холопова).

Знакомство с современной системой искусств показывает, что музыка в ней занимает совершенно особое место. Ее возможности в эстетическом, нравственном, умственном, эмоциональном, физическом развитии ребенка безграничны. Недаром в вопросе всеобщности музыкального воспитания и развития западные и отечественные ученые сходятся в едином мнении, согласно которому общее музыкально-эстетическое образование должно распространяться на всех детей без исключения. Объясняется это тем, что музыкальное искусство начинает воздействовать на ребенка с самого раннего возраста. Будучи эмоционально открытыми и восприимчивыми, дети присваивают позитивные ценности в процессе общения с доступной, понятной, образно яркой музыкой, что позволяет на уровне устойчивого эмоционального фона закладывать основы целостного музыкально-эстетического сознания личности ребенка.

Работа по осуществлению процесса музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста требует от педагога специальной подготовки и поэтому, как правило, проводится специалистами – музыкантами-педагогами. Между тем важнейшим принципом музыкального воспитания является обучение и развитие всех детей и каждого в отдельности. Таким образом, существенное значение имеет актуализация проблемы музыкальной подготовки педагогов, работающих с детьми ежедневно в яслях и детских садах.

Музыкальный руководитель как квалифицированный специалист, отвечающий за работу по разделу «Музыкальное воспитание» во всем детском саду, бесспорно незаменим. При этом следует отметить, что именно воспитатель, хорошо зная каждого ребенка, имеет больше возможностей включать музыку в повседневную жизнь детского сада, наполняя ее разнообразными музыкальными впечатлениями, обогащая новыми положительными эмоциями. Причем от работника дошкольного образования не всегда требуется наличие специальной музыкальной подготовки, достаточно консультации с музыкальным руководителем на предмет музыкального материала, подбора упражнений или музыкально-дидактических игр для детей своей возрастной группы и любой

воспитатель может стать прекрасным организатором детской музыкальной деятельности.

Вышесказанное дает основание считать неотъемлемым компонентом готовности педагога дошкольного образования к будущей профессиональной деятельности умение организовывать и проводить художественно-эстетическую воспитательную работу с детьми-дошкольниками, в том числе средствами музыки.

Однако воспитать духовно богатую, эстетически развитую личность дошкольника способен лишь тот педагог, который сам является человеком высокой духовной культуры. Особенно остро этот вопрос звучит сегодня в условиях реформирования образовательной системы. Закономерным поэтому сейчас является поиск путей совершенствования системы эстетического воспитания будущих педагогов с целью формирования их эстетических идеалов, развития художественного мышления, приобретения опыта творческой деятельности. Будучи художественно развитым человеком, педагог сможет выступить в роли наставника, помогающего ребенку присваивать ценный культурный опыт поколений, сконцентрированный в произведениях музыкального искусства.

В педагогическом вузе важно создать такие условия, которые позволили бы педагогу осознать и осмыслить воспитательные возможности музыкального искусства в решении типичных педагогических задач и ситуаций, характерных для детской музыкальной деятельности. Среди этих задач особое место должно отводиться практической готовности педагога к непосредственному участию в музыкальной деятельности. Ведь известно, что при работе с детской аудиторией всегда любим и интересен будет тот воспитатель (педагог), который умеет петь, играть на музыкальных инструментах, танцевать, организовывать досуг средствами музыки, подбирать и разучивать несложный детский песенный репертуар. Особенно необходимы подобные умения педагогу при использовании музыки в повседневной жизни детского сада.

В Московском гуманитарном педагогическом институте данная проблема решается в рамках специализации «Развитие музыкальных способностей», которая предлагается студентам факультета Педагогики и методики дошкольного образования. Разработанная специалистами кафедры теории и методики социально-культурной деятельности МГПИ специализация «Развитие музыкальных способностей» базируется на комплексном подходе к подготовке будущих специалистов дошкольного профиля и осуществляется в несколько

этапов.

На первом этапе специализации студенты осваивают пропедевтический лекционный курс «Теория и методика музыкального воспитания». Данный курс раскрывает общие вопросы музыкальной работы с детьми дошкольного возраста. Его цель заключается в формировании личности студента через приобщение к музыкальной культуре; воспитании у него способности ценить, творчески осваивать, сохранять и приумножать ценности национальной и мировой культуры. В процессе освоения теоретического, музыковедческого и методического материала студенты приобретают систему музыкальных знаний, умений и навыков, разнообразные методы и приемы музыкального воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста.

На этом же этапе студентам предлагается два практических курса, способствующих повышению их общего и культурного уровня: «Практикум по музыкальной грамоте» и «Хоровой ансамбль». «Практикум по музыкальной грамоте» позволяет будущим педагогам овладеть теоретическими и практическими навыками в процессе музыкально-слуховой, музыкально-ритмической и музыкально-аналитической деятельности; выработать сознательное отношение к изучаемым предметам специализации. «Хоровой ансамбль» позволяет студентам овладеть знаниями, умениями и навыками практической работы с небольшими детскими хоровыми ансамблями. Цель данной дисциплины состоит в том, чтобы содействовать формированию вокально-хоровой культуры как важной части всей музыкальной культуры личности будущего воспитателя ДОО; повышению его общей и профессиональной культуры, оказывающей самое непосредственное влияние на развитие личности дошкольника.

На втором этапе специализации студенты осваивают дисциплину «Методика музыкального воспитания и развития». Изучение данной дисциплины позволяет студентам более глубоко вникнуть в технологию музыкальной работы с детьми дошкольного возраста, освоить специфику разных видов детской музыкальной деятельности и форм их организации с учетом уровня развития музыкальных способностей каждого ребенка и необходимости формирования основ музыкальной культуры.

Кроме того, в целях знакомства студентов с истоками музыкальной культуры, с лучшими произведениями, исполнителями и авторами музыкального искусства им

предлагается изучение дополнительной дисциплины «История музыки». В ходе данного курса студенты получают сведения о значении музыки в мировой культуре человечества, о ее роли в жизни каждого человека, о выразительных средствах музыкального искусства. На занятиях студенты накапливают музыкально-слуховой опыт, учатся анализировать произведения, определять течения, стили и жанры произведений.

На третьем этапе специализации студенты проходят педагогическую практику в дошкольных образовательных учреждениях, где осуществляется корреляция теоретических знаний с практическими умениями и навыками. Практика позволяет активизировать теоретические знания, полученные на аудиторных занятиях в рамках лекционных курсов, или же восполнить их в случае необходимости. Суть практики состоит в том, чтобы студент не только проанализировал работу музыкального руководителя, воспитателя и их взаимодействие по организации музыкальной деятельности детей-дошкольников, но и сам приобрел опыт организационно-творческой работы путем самостоятельного включения в процесс создания музыкально-педагогической среды в ДООУ. Маршрут практики по специализации строится следующим образом:

1. Знакомство с основными направлениями деятельности ДООУ, программой по музыкальному воспитанию детей.
2. Анализ работы музыкального руководителя ДООУ.
3. Ознакомление с вариантами взаимодействия работы музыкального руководителя и воспитателя (педагога) группы.
4. Проведение диагностики музыкальных способностей детей в младшей и старшей группах ДООУ.
5. Сравнительный анализ методики проведения музыкальных занятий в разных возрастных группах ДООУ.
6. Знакомство с оснащением кабинета музыки и элементами предметно-развивающей среды в группах.
7. Рефлексивный анализ по результатам прохождения педагогической практики в ДООУ.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что все этапы тесно взаимосвязаны между собой, они построены по принципу усложнения программных требований, предъявляемым студентам в ходе организации учебно-воспитательного процесса. При этом

сквозным принципом всей специализации является последовательное налаживание тесной взаимосвязи между теорией и практикой, ведущей к формированию творческой личностной позиции молодых специалистов, привитию им навыков самореализации и самоопределения в профессиональной деятельности.

Таким образом, в системе профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования музыкальное искусство занимает особое место. Будущий воспитатель детского сада должен осознавать воспитательное значение музыки, уметь организовывать художественно-творческую работу средствами музыки, способствуя приобщению детей к прекрасному, формированию у них основ музыкальной культуры как части общей духовной культуры, одновременно повышая и уровень своей индивидуальной музыкальной культуры.

Список литературы:

- *Гуревич Е.Л.* Западноевропейская музыка в лицах и звуках: XVII – первая половина XX века. – М., 1994.
- *Петрушин В.И.* Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 1999.

История студенческого ансамбля «Возвращение»

Наталья Ивановна Львовская, г. Москва, МГПИ

Однажды, один очень целеустремлённый человек, он же генератор креативных идей, он же ректор МГПИ Александр Геннадьевич Кутузов предложил мне принять участие в создании студенческого коллектива, изучающего православную культуру.

Это был 2003 год – время, когда в обществе, «истощённом» потерей идеалов, силами духовной элиты пробуждался интерес к отечественным культурным ценностям. Александр Геннадьевич пытался сделать это в студенческой среде вверенного ему ВУЗа, но тогда его замысел показался мне идеальной утопией: духовная деградация, разобщённость, «потребительство» и агрессивность общественной среды, испорченность её вкусов и нравственные подмены усугублялись в нашем случае особенностями мегаполиса под названием Москва.

Многочисленные субкультуры, соблазны, имитации, искушения так называемой «свободой» и внутри и вокруг себя ставили молодое поколение, и наших студентов в частности, перед жёстким выбором, связанным с самоидентификацией с самоопределением и самопознанием. Я оказалась между своей неуверенностью в реализации поставленной передо мной задачи и глубоким уважением и доверием к личности Александра Геннадьевича. Победило второе.

Это произошло ещё и потому, что рядом со мной в тот момент оказался Антон Владимирович Морозов – человек, создавший программу курса «Православная культура», наполнивший её интересным содержанием, и взявший на себя организационные вопросы по созданию нашего необычного факультатива.

Свою работу с Антоном Владимировичем мы решили строить по принципу сочетания теоретических основ православной культуры с практическими занятиями хоровым пением. Хотелось бы отметить, что Антон Владимирович оказывал мне бесценную помощь в нахождении нотной литературы, а также образцов записей различных стилей и исполнителей православного пения.

Словом, 2003 год стал годом нашего рождения.

Сначала, к нам пришло около 40 человек. В силу их индивидуальных особенностей и различного уровня общей культуры мы с Антоном Владимировичем давали им возможность

выбора: посещать лекции, петь в хоре или сочетать то и другое параллельно. На лекциях с ребятами обсуждались социально-исторические и социально-культурные аспекты православия, а на практических занятиях они имели возможность непосредственно прикоснуться к православному пению.

Именно моё участие в реализации данной программы стало для меня новой гранью моей профессиональной деятельности. Ребята, которые не имели музыкального образования, не умели петь и, тем более, петь хором, потянулись к этому занятию с удивительной искренностью и любознательностью. Тексты молитв и аскетичный характер музыки завораживали и притягивали их, заставляли задумываться над вечными истинами, отвечали на многие вопросы и просто умиротворяли их. Разумеется, сначала наш репертуар был максимально прост, то есть ограничивался одоголосием. Робкая попытка двухголосного пения потерпела провал на первом же выступлении, посвящённом дням Славянской письменности. Наверное, от чувства повышенной ответственности, страха перед сценой и неуверенности в себе, ребята не одолели маленьких двухголосный эпизод. С чувством несуществующей вины они попрощались со мной перед летними каникулами.

В следующем учебном году наши ряды резко поредели – осталось всего 9 человек, но именно они и составили «ядро» коллектива. Их преданность делу, неподдельный интерес к нему, желание расти над собой и просто быть вместе привело к тому, что постепенно мы освоили и 2-х и 3-х и 4-х голосное пение, а главное – мы стали близкими друг другу людьми. Кроме того, у нас появились редкие, но регулярные возможности выступлений: в детском саду, на Рождественской и Пасхальной гостиных, хозяйка которых - Наталья Викторовна Микляева, стала нашим добрым Ангелом-хранителем. Именно эта удивительная женщина поддерживает нас морально в минуты испытаний и трудностей, а их у нас немало: у нас нет своего помещения для репетиций, нам непросто пополнять свои ряды в силу специфики, характера и направления деятельности, а в 2006 году основной состав коллектива закончил наш ВУЗ. Таким образом ситуация обострилась угрозой полного исчезновения коллектива. Каково же было моё удивление, когда в начале следующего учебного года ребята позвонили мне и сказали, что они хотят петь!!! В этот момент я испытала состояние реального счастья. Я прекрасно понимала, что на тот момент это уже были люди, ведущие свою взрослую жизнь, загруженные работой, учёбой в

аспирантуре, личными проблемами и переживаниями. И, тем не менее, в свои выходные дни они до сих пор торопятся на наши репетиции, не смотря на преследующие нас организационные барьеры.

На сегодняшний день, через четыре года после окончания нашего ВУЗа, коллектив продолжает свою работу. Мы надеемся, что в этом году мы отметим своё восьмилетие. В нашем репертуаре около 50 духовных песнопений. Мы полны творческих планов, например, готовим цикл песнопений на греческом языке для выступления в греческом культурном центре, куда нас пригласил его директор – Теодора Янници. Наш ансамбль называется «Возвращение», потому что мы возвращаемся друг к другу, к изумительному пению, к вечным ценностям и ощущению радостей жизни.

Формирование профессиональных ценностей учителя начальной школы: историко-педагогические аспекты проблемы

С. А. Куликова, Москва

История учительства конца 19 – начала 21 вв. показывает, что постепенному решению проблемы формирования профессиональных ценностей учителя начальной школы может способствовать постоянное внимание к педагогам со стороны государства и общества.

Область просвещения является важной составляющей частью культуры любой страны. Изучение социального, профессионального и духовного облика российского учителя начальной школы, обозначенного исторического периода, вызывает несомненный научный интерес, так как оно позволит существенно дополнить представление о профессионально-ценностных ориентациях учителя и его положении в обществе.

На протяжении десятилетий образовательный уровень учителей начальной школы России не был постоянным. В 50-х – начале 60-х годов 19 века степень образованности народного учительства была чрезвычайно низкой. В середине 70-х требования, предъявляемые к народному учителю, изменились: учитель должен был иметь право на преподавание, которое можно было получить после экзамена. Несмотря на то, что требования на экзамене были очень низкие, все же, это способствовало определённому повышению общего образовательного уровня учительской среды. Во второй половине 70-х

годов своих первых воспитанников выпустили педагогические учебные заведения.

Достаточную подготовку для педагогической деятельности в системе начального образования имели учителя, окончившие учительские институты, семинарии или средние учебные заведения.

Следует отметить, что в общем количестве учителей начальной школы преобладали педагоги со средним образованием. По сравнению со средней школой, начальная школа развивалась более медленно, а образовательный уровень педагогов начальных народных училищ был ниже, чем у учителей средних школ.

Положение народных учителей было тяжелым: мизерная зарплата, невыносимые условия труда и жизни, сложные жилищные условия. Сложившееся положение, безусловно, отрицательно сказывалось на состоянии здоровья народного учителя.

Такой же незащищенной была профессия учителя и в правовом отношении. Народный учитель был лишен права на самостоятельность в своей повседневной работе. Начальство разных рангов предъявляло к нему самые разнообразные требования, простиравшиеся иногда до вмешательства в его личную жизнь. Профессиональная деятельность народного учителя была под контролем даже в их свободное время. Бесправный народный учитель имел многочисленные обязанности, выполнение которых нередко приводило его к чрезмерному переутомлению. Прежде всего, учитель должен был отработать в школе с 8 часов 30 минут утра до 3 часов дня. Кроме того, в течение нескольких месяцев в году он должен был заниматься с учениками старших отделений, готовящимися к сдаче экзамена, и с детьми, поступавшими в школу. Кроме основных предметов, учителям часто приходилось преподавать дополнительные: рукоделие, пение, сельское хозяйство. Он также иногда заведовал библиотекой или читальней, где проводил воскресные народные чтения и т.д.

Система образования в России была очень несовершенна, что проявлялось в отсутствии преемственности между различными ее звеньями, нехватке учительских кадров, разрозненности отдельных слоев учительства.

Различия в сословном составе учителей начальной и средней школы во многом определялось соответствующей политикой правительства.

Образовательный уровень – важный показатель степени подготовленности учителей к профессиональной деятельности. Чуть более половины учителей начальной школы были в достаточной степени подготовлены к своей профессиональной деятельности, так как имели специальное педагогическое, среднее и высшее образование. Остальные педагоги начальной школы имели не высокую квалификацию.

Все отмеченные различия в сословном, возрастном составе, продолжительности профессиональной деятельности, образовательном уровне учителей объясняются не одной, а комплексом причин.

Главной среди них был общий кризис самодержавия.

Второй серьезной причиной было отсутствие продуманной концепции развития системы образования, что было следствием непонимания властью ценности знания для всего общества в целом, а не только отдельных представителей, занимавших привилегированное положение.

Российская школа нуждалась в серьезной и глубокой реформе.

Осознание учительством приближения периода потрясений, предстоящего обновления, непосредственно отражалось на их профессионально-ценностных ориентациях, педагогической деятельности и личной жизни. Отчетливое понимание исключительности переживаемого исторического момента одних учителей вдохновляло на творческий поиск, самозабвенный педагогический труд, других - пугало, некоторые бросались в иную крайность, становясь на позиции революционных партий, стремившихся разрушить старое общество до основания.

В рассматриваемый период не было специальной научной области, в рамках которой изучались проблемы учительства, хотя отдельные аспекты деятельности учителя нашли свое отражение во взглядах наиболее представительных деятелей отечественного образования.

В работах Бунакова Н. Ф., Водовозова В. И., Каптерова П. Ф., Семенова Д. Д., Пирогова Н. И., Ушинского К. Д. [6] и других получили свое освещение вопросы: о значимости личностных, общечеловеческих, нравственно-волевых и профессиональных

качеств педагога (справедливость, честность, личный педагогический талант, творческий подход к делу, добросовестное отношение к профессиональным обязанностям, владение терпением, выдержкой, настойчивостью).

В 10-20-е годы 20 века учителя являлись одной из ведущих общественных сил, которая своими действиями вызывала в общественном мнении ощущение острой необходимости перемен, реконструкции общественной системы, но прежде всего, в сфере культурного строительства. Об этом свидетельствует факт бурного развития учительского движения за реформирование образования в 1915-17 гг.

Отток молодых энергичных кадров на фронты военных действий, репрессии – крайне ослабили педагогический потенциал школы, что не могло не сказаться на качестве образования.

Изучение трудов советских педагогов и психологов показало, что уже в конце 20-х – первой половине 30-х годов проблема личности учителя получила интенсивное развитие. Так, М. М. Рубинштейн [2] отмечал, что для новой школы нужен новый учитель, П. П. Блонский указывал на важность раскрытия антропометрических, физиологических, интеллектуальных, эмоциональных, волевых, моральных и других свойств личности учителя с целью прогнозирования его развития, а Д. Н. Унадзе [5] выдвинул целостно-личностный принцип анализа профессии, составления профессиограмм и конструирования методов диагностики профессиональной пригодности.

Таким образом, в 20-30-е годы интенсивно изучались труд и личность учителя, параметры пригодности человека к педагогической деятельности, были предприняты первые активные и творческие попытки теоретического и экспериментального изучения личности учителя.

Однако в 30-70-е годы какие-либо существенные изменения структурного характера не происходили, школа, по существу развивалась в русле преобразований, которые были заложены реформами 10-20-х годов.

К середине 80-х годов в системе образования накопилось много проблем, каждая из которых не могла решаться отдельно, частично. Наметился структурный кризис. Стал снижаться престиж как образования, так в целом учительской профессии. Учителям без

ощутимой поддержки со стороны государства приходилось решать все накопленные проблемы.

Сегодня отечественное образование переживает противоречивый этап своего развития, что обусловлено, прежде всего, сложностью социальной и экономической ситуацией в стране.

В исследованиях 90-х годов дано обоснование общих параметров становления гуманистической парадигмы отечественного педагогического образования, ориентированной на личность ученика как высшую профессиональную ценность, на субъективное развитие и саморазвитие личности учителя, обладающего целостным гуманистическим мироотношением, способного реализовывать, на основе применения современных педагогических технологий, инновационные процессы, процесс творчества в целом.

Новые перспективы развития высшего педагогического образования предполагают трансформацию модели адаптивного поведения учителя в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии [1].

В системе приоритетов высшего педагогического образования в качестве первоосновы выдвигается личностный творческий потенциал учителя – предпосылка для саморазвития человека.

Вся организация учебного процесса в высшем учебном заведении должна быть направлена на развитие творческих возможностей будущего специалиста, оказание ему помощи в овладении активными методами и средствами деятельности в изменяющейся социокультурной ситуации.

Меняется представление о ценностях, в том числе о профессиональных.

В современных исследованиях понятие профессиональных ценностей трактуется как важнейший структурный компонент личности педагога, определяющий качества, свойства, характер его деятельности.

В 20-30-е годы 20 века проблема профессиональных ценностей рассматривалась в работах таких педагогов как В. В. Давыдова, В. А. Сухомлинского и др. В. А. Сухомлинский

достаточно много внимания уделял идее нравственного начала в учителе, нравственной чистоте и духовном богатстве его личности [4].

К концу 80-х годов в философской и педагогической науке был накоплен достаточный опыт для определения профессионально-педагогических ценностей и их роли в структуре личности педагога.

Е. Н. Шиянов понимает под ценностями педагогической деятельности особенности, которые позволяют учителю удовлетворять материальные, духовные и общественные потребности и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности [7].

В основе активности личности человека, которая актуализируется в форме деятельности, лежат потребности, интересы, склонности, идеалы. Поэтому управлять активностью человека можно, только лишь воздействуя на сферу его потребностей, или, другими словами, управлять активностью означает организовать потребностную сферу. В роли потребностной сферы может выступать материальная заинтересованность, возможность самореализации (реализации), самовыражения.

В проявление активности сказываются социальные установки, ценностные ориентации, социальный характер личности, и проявляется все это многообразие в образе жизни человека.

Таким образом, на основе анализа имеющейся научной литературы выявлена сущность и понимание профессиональных ценностей как :

- духовной принадлежности, определяющей свойства личности учителя и характер его деятельности;
- компонента личности учителя, определяющий весь комплекс профессиональной направленности;
- стержня жизни и деятельности педагога, перспективы его развития;
- интегрального, системообразующего фактора личности;
- показателя уровня профессионального мастерства учителя;
- часть целостной жизнедеятельности педагога;
- как установка на ценности культуры.

Список литературы:

1. Митина Л. И. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. И. Митина // Вопросы психологии.- 1997 с. 37.(4)
2. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – М.: Московское акционерное общество, 1927.- 173 с.(2)
3. Сучков И. В. Учительство России в конце 19-начале 20 вв./ И. В. Сучков.– М.: Альфа, 1994.- 126 с.
4. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т.1 / В. А. Сухомлинский.- М.: Педагогика, 1989.(6)
5. Унадзе Д.Н. Психологические исследования / Д. Н. Унадзе // Наука/- 1966, с. 403.(3)
6. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский.- М.- Л.: АПН СССР т.2, 1998.- 656 с.(1)
7. Шиянов Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов.- М.: Ставрополь, 1991.(5)

Система приобщения детей и молодежи к нравственным ценностям и смыслам традиционной культуры в условиях профессионального образования

Н.В. Микляева, к.п.н., зав. кафедрой педагогики и методики дошкольного образования МГПИ, г.Москва

Успешность воспитанников, учеников и студентов воспринимается сегодня как абсолютный критерий оценки качества условий, содержания и результатов образования. Этому очень способствует лично-деятельностный подход к отбору содержания образования, который рассматривает его с точки зрения формирования интегральных качеств личности, общих и специальных компетенций. Кажется, что здесь нет ничего плохого. Однако прежний, знаниевый, подход, вместе с ценностными нормами, на которые он ориентировался, почему-то начинает рассматриваться как устаревший. Так, вместо ценностей Добра, Истины и Красоты, присущих традиционной культуре, ценностей Мира, Равенства и Братства, характерных для отечественной системы образования, провозглашаются «ценности человеческой жизни», «гражданского общества», «безопасности» и «гражданской идентичности», «национального согласия». Правда,

замыкают данный перечень «семейные ценности». Видимо, потому, что «семья – это ячейка общества», которое предстоит формировать в процессе воспитания и образования подрастающего поколения... Однако в этой ситуации происходит не только подмена понятий, ценностей и установок. Такое происходило в нашей системе образования и раньше, но она продолжала существовать и развиваться. Проблема заключается в изменении личных и общественных представлений о самом процессе развития, процессе формирования детско-юношеского сообщества – играющего сообщества в дошкольном возрасте, обучающегося – в школьном и учебно-профессионального – на уровне высшего образования. Мы перестали ориентироваться на коллективный успех, на соборные ценности, связанные с православием. Личный успех и самоутверждение становятся единственным критерием адаптации и социализации личности. Этот успех связан с набором компетенций, которыми овладел ребенок, но никак – с теми духовными и нравственными ценностями, которые он усваивает в процессе включения в сообщество взрослых как носителей культуры. Единственная компетенция, которая за это отвечает, – социально-культурная или межличностная компетенция, включающая умение выражать чувства и отношения, критическое осмысление и способность к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства. В этих условиях становятся неважными культурные различия между людьми, между культурным опытом поколений, между детской и взрослой субкультурами. Главное – воспитание толерантности, стирание социальных различий и разницы в ценностях. Ценности становятся маловажными по сравнению с компетенциями, позволяющими достичь успеха.

Между тем результаты исследований Р.Б. Стеркиной, В.В. Рубцова, Е.Е. Шулешко и других показывают, что дети все реже в состоянии справиться с ситуациями морального выбора, когда им предоставляется самостоятельность в том, чтобы вести себя нравственно или – обратите внимание! – никак не проявлять себя. То есть нравственному поведению противопоставляется не безнравственное, а равнодушное поведение, которое является оптимально-допустимым в данной ситуации. Оно является социально приемлемым, соответствующим представлениям о личной безопасности и подтверждается всеми приобретенными компетенциями. Или, наоборот, не приобретенными.

Это может показаться странным и даже вызывающим, но мы разучились создавать условия для формирования коллективных компетенций, для организации субъект-субъектного взаимодействия. Именно оно позволяет, с точки зрения Л.А. Парамоновой, создать воспитывающее сообщество детей и взрослых. Дети не привыкли, особенно в школе, работать в парах и подгруппах, выдвигать гипотезы и формировать общее мнение, отстаивать свою позицию и т.д. Они привыкли сидеть затылок в затылок, отвечать по команде, помогать друг другу только с разрешения учителя, не подсказывать, потому что это наказуемо и др. Компетенции, связанные с опытом переживания и сопереживания, сочувствия и содействия, в школе им не нужны. Так же не нужны они будут и в дальнейшем. Дети научатся обходиться без них. Только успешными они смогут быть в виртуальной, а не настоящей реальности. Хотя жить будут в последней – именно она потребует от них умений действовать в сообществе, ориентироваться и принимать решения, нести за них ответственность.

Да, об умении нести ответственность тоже сказано в стандартах нового поколения – начиная с проекта стандарта дошкольного и заканчивая стандартами высшего профессионального образования. Только – за что нужно нести ответственность? За свое отношение к деятельности, другим людям, к обществу и стране, к своей и чужой культуре? На что нужно ориентироваться для того, чтобы определить границы и меру этой ответственности? На принципы социальной справедливости или на законы совести? По этому поводу святитель Тихон Задонский говорил, что совесть призвана объединить ум, волю и чувства в процессе духовно-нравственного развития и самосовершенствования. В народной же традиции совесть всегда трактовалась как совместная весть, внутренний голос, который позволяет различать добро и зло. Чтобы этому научиться, нужно воспитываться на ценностях Веры, Покаяния, Надежды и Добра. Наши дети лишены этого. Эти ценности сохранены только в православии, а в системе образования они могут быть реализованы через приобщение к традиционной культуре и свободу выбора религии и вероисповедания. Однако сами по себе эти ценности, опыт выполнения молитвенного правила и обрядов не дадут детям возможность осознания каждого мгновения жизни как опыт личной встречи с Богом, потому что система воспитания и образования не научила их субъект-субъектной позиции в общении с обычными людьми. В этом отношении внедрение

в учебные планы различных спецкурсов и факультативов, направленных на формирование представлений об основах православной культуры, тоже не решит проблемы. Нужно сначала исправить ситуацию «социального вывиха», в котором оказалось подрастающее поколение – ситуацию подмены настоящего, проблемного, лицом к лицу, глаза в глаза общения – коммуникативными технологиями, а последних – информационными. Ситуацию замены культурных ценностей цивилизационными, технократическими, которые не культивируют личность, а делают ее винтиком в государственной системе. В этом отношении стандарты действительно «уравнивают», то есть нивелируют, возможности развития и саморазвития личности каждого из воспитанников и обучающихся. Что же делать в этой ситуации? Думаем, возможно использовать стандарты, как это и было задумано, как гарант вариативности образования, расширять условия приобщения к традиционной системе ценностей, создавать ситуации развивающего общения детей друг с другом, со взрослыми, с представителями других культур. В этом отношении ценности нравственного и духовного плана, гуманитарные ценности должны выполнять миссию согласования содержания образования с содержанием личностного развития ребенка, с формированием совестной доминанты его самосознания и мировоззрения. Они должны быть включены в содержание не только организационных и коммуникационных учебных модулей, но в первую очередь, в содержание основных и поддерживающих модулей, так как именно они направлены на формирование базиса личности и общей картины мира. Это требует от образования миссии, связанной с формированием духовно-нравственного базиса для самореализующейся личности и самоорганизующегося общества, что, конечно, более значимо для обеспечения консолидации и конкурентоспособности нации, чем формирование инстинкта самосохранения. Как эти проблемы решаются в условиях вуза?

Высшее профессиональное образование может и должно развиваться только при условии опоры на духовно-нравственные ценности и смыслы, заложенные в традиционной культуре, и формирования активной социальной и гражданской позиции преподавателей и студентов, будущих и практикующих педагогов образовательных учреждений. В этом заключается цель реализуемой на кафедре педагогики и методики дошкольного образования Московского гуманитарного педагогического института системы воспитательной работы со студентами и создания условий для ее переноса в практику работы дошкольных

образовательных учреждений города Москвы.

Задачи разработки подобной системы связаны с возрождением социальных, патриотических и духовных ориентиров в процессе учебной и профессиональной деятельности студентов, с формированием системы нравственных установок, связанных с воспитанием и обучением детей в условиях дошкольного образовательного учреждения:

1. обобщение и систематизация теоретических основ формирования ценностных ориентаций и нравственных смыслов в процессе организации учебной и воспитательной работы со студентами;
2. разработка содержания учебных курсов, ориентированных на изучение студентами теоретических основ и методик социально-нравственного, патриотического и духовно-нравственного воспитания дошкольников;
3. подбор интерактивных форм и методов работы со студентами, позволяющими перенести сформированные умения и навыки в практику нравственного воспитания детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения.

В связи с этим разработанная на кафедре система ориентируется на организационно-управленческий, научно-методический, учебно-воспитательный, социально-педагогический, культурно-просветительский виды профессиональной деятельности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений – старших воспитателей и заведующих ДООУ. Каждый из видов их профессиональной деятельности может рассматриваться в аспектах формирования готовности студентов к решению задач социально-нравственного, нравственно-патриотического, духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста и создания условий для организации методической работы с воспитателями и родителями воспитанников в данном русле. Так, в направлении подготовки студентов к осуществлению социально-нравственного развития и воспитания детей и организации методической работы детского сада в данном аспекте проводится следующая работа:

–в рамках информационно-аналитического и систематизирующего модуля коллектив кафедры разработал и успешно внедряет в учебный процесс дисциплину «Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром». Она включает ознакомление

студентов с проблемами онтогенеза общения и организации межличностного взаимодействия, формирования образа себя и окружающего мира, социальных представлений и чувств, а также связанными с этими вопросами задачами анализа и разработки методик диагностики и программ социально-нравственного развития и воспитания детей в условиях семьи и детского сада;

– в рамках профессионально-гностического и оценочно-прогностического модуля ежегодно проводится мониторинг эффективности взаимодействия детского сада с семьями воспитанников по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. Этот опыт на данный момент нашел свое отражение в программе проведения инспекторско-методической практики в Центральном и Западном окружных управлений образования Департамента образования г. Москвы;

– в рамках координирующего и пропедевтического модуля преподаватели кафедры ежегодно руководят работой по написанию курсовых и дипломных проектов (не менее 25% от выпускных квалификационных работ посвящено тематике социально-нравственного развития и воспитания детей), организуют конференции, круглые столы и проблемные семинары, участвуют в интернет-форумах (например, в 2008 году был проведен студенческий научный форум «Проблемы определения содержания развития личности детей дошкольного возраста в пространстве родного и иностранного языка и культуры»). Кроме того, в рамках внеучебной работы уже 3 года осуществляется руководство секцией «Проблемы социально-нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста» и входящими в нее научными кружками и проблемными группами Студенческого научного общества факультета педагогики и методики дошкольного образования МГПИ. Результаты такой совместной научно-методической работы студентов и преподавателей находят отражение в публикациях. Так, в 2008 г. преподаватели и студенты подготовили к публикации и передали в издательство «Айрис-пресс» методическое пособие «Конспекты занятий по социально-нравственному развитию детей дошкольного возраста» (в 2-х частях: от 2 до 5 лет и от 5 до 7 лет). В данном пособии на конкретных примерах раскрывается современный подход к отбору содержания, эффективных методов и приемов социально-нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста. Приводятся

развернутые, апробированные на практике, конспекты занятий с детьми второй младшей и средней, старшей и подготовительной к школе групп детского сада. В связи с этим оно рекомендовано воспитателям и всем педагогическим работникам ДООУ, заинтересованных в результатах социального развития и нравственного воспитания дошкольников.

В направлении нравственно-патриотического воспитания содержание модулей тоже отражает особенности приобщения молодежи к нравственным ценностям и смыслам традиционной культуры в условиях профессионального образования. В частности, ведется:

- в рамках информационно-аналитического и систематизирующего модуля разработаны и внедрены специальные курсы: «Основы приобщения детей к народной культуре» и «Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста средствами традиционной культуры», разработано содержание проблемных семинаров и круглых столов, проводимых на основе дисциплин предметной подготовки: дистанционный семинар «Методы воспитания в народной и дошкольной педагогике», форум «Опыт народной педагогики в контексте современной образовательной ситуации: физическое и умственное воспитание», круглый стол «Нормативно-правовые основы деятельности ДООУ с русским компонентом образования» и пр.;

- в рамках профессионально-гностического и оценочно-прогностического модуля разработана и апробирована программа межрегионального мониторинга патриотической воспитанности и воспитуемости детей дошкольного и младшего школьного возраста детских садов и начальных школ, в течение уже нескольких лет проводятся круглые столы по результатам мониторинга в рамках педагогической и методической практики в ДООУ, блиц-игры на тему: «Педагогическая компетентность воспитателей как условие эффективности патриотического воспитания детей дошкольного возраста в семье и ДООУ»,

- в рамках координирующего и пропедевтического модуля –ежегодно проводятся мастер-классы и педагогические мастерские по использованию музейной педагогики в качестве средства патриотического воспитания (с 2007 года), деловые игры и тренинги формирования и коррекции детско-родительских отношений средствами народной культуры в рамках празднования Дней славянской культуры и письменности (с 2002 года).

В данной области преподаватели активно сотрудничают с выпускниками, которые

становятся членами экспериментальных площадок факультета. Благодаря тесному сотрудничеству первое место в номинации «Растим патриотов» городского конкурса «Детский сад будущего-2008» занял ГОУ детский сад №2374 ЮОУО – экспериментальная площадка кафедры и факультета, ресурсный центр «Наследники русской традиции» пилотного проекта ДОМ-ЮНЕСКО, а коллектив кафедры выиграл Грант Департамента образования «Развитие основных направлений и форм патриотического воспитания детей и молодежи». Кроме того, результаты деятельности кафедры в данной области нашли отражение в следующих методических пособиях: «Мониторинг патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Организация и содержание методической работы по патриотическому воспитанию в детском саду и начальной школе», «Патриотическое воспитание: сотрудничество семьи и образовательного учреждения».

В направлении духовно-нравственного воспитания на кафедре создано научно-методическое объединение «Проблемы духовно-нравственного образования детей дошкольного возраста» профессорско-преподавательского состава, сотрудничающее с Общественным консультативным советом «Образование как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества» Департамента образования города Москвы. В этой сфере ведется:

- в рамках информационно-аналитического и систематизирующего модуля преподавателями разработана программа дисциплины по выбору «Основы духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста», проводится межфакультетский конкурс мультимедийных проектов «Традиции празднования Рождества в России и в разных странах мира», «Традиции празднования Пасхи в России и в разных странах мира»;
- в рамках профессионально-гностического и оценочно-прогностического модуля проводятся мониторинг состояния духовно-нравственного воспитания студентов факультета, фокус-групповые опросы родителей удовлетворенностью образовательными услугами в православных группах и детских садах, запросов и проблем педагогов таких детских садов, на основе чего разрабатываются сценарии и конспекты занятий с детьми и их родителями (циклы «Православные праздники», «Святые наши имена»);

– в рамках координирующего и пропедевтического модуля разработаны сценарии рождественских и пасхальных гостиных, тематических творческих мастерских из цикла «Благословение детей» для студентов, преподавателей и практиков дошкольного образования, методистов округов (проводятся с 2002 года), создан ансамбль духовной музыки «Возвращение», организуются научно-практические мероприятия на базе детских садов (конкурс детско-родительских творческих проектов «Православная Москва», научно-практическая конференция «Проведение православных праздников в ДОУ», дистанционная конференция «Проблемы патриотического и духовно-нравственного воспитания детей на основе традиционной отечественной культуры» и др.), проводятся благотворительные студенческие и преподавательские коллективные акции.

В частности, студенты и преподаватели кафедры ежегодно участвуют в проведении новогодних праздников для детей-сирот и детей из социально неблагополучных семей, инициируют проведение благотворительных ярмарок в пользу воспитанников из детских домов Москвы и Подмосковья, православного приюта «Отрада и утешение» при Свято-Никольском монастыре г. Малоярославца. Такая активная позиция наших студентов характеризует особенности их участия в интернет-форумах и дискуссиях, связанных с организацией тренингов детско-родительских отношений и личностного роста (из цикла «Добро и зло живут в одной душе»), православных праздников в детских садах, обсуждением проблем проведения Хеллоуина и вторжения сект в деятельность образовательных учреждений. (2005–2008 гг.). Вместе с преподавателями студенты приходят к выводу, что духовно-нравственное воспитание сегодня – это условие возрождения нации и немаловажный фактор развития системы образования.

Аспект духовно-нравственного развития и воспитания детей поднят нами не случайно. На наш взгляд, именно он может обеспечить целостность и гибкость воспитательных воздействий взрослых на детей в различных ситуациях их общения, а также общения детей друг с другом, в процессе реализации совершенно разных направлений развития личности ребенка: социально-нравственного, общеинтеллектуального, общекультурного. Это связано с тем, что духовно-нравственное воспитание предполагает формирование у ребенка ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие личности человека. Согласно С. А. Козловой, духовно-нравственное воспитание

подразумевает удовлетворение и развитие идеальной потребности познания смысла жизни и социальной потребности жить для других. В процессе такого воспитания у детей формируются чувства долга, справедливости, искренности, ответственности, милосердия, другие качества, способные придать высший смысл делам и мыслям человека. В связи с этим еще Л. Н. Толстой говорил, что духовный человек «живет своими мыслями и чужими чувствами». В этом заключается один из самых главных результатов «пересечения» линий социально-нравственного, общеинтеллектуального и общекультурного развития личности как ребенка, так и взрослого. Кроме того, такие результаты развития и воспитания способствуют формированию нравственных и духовных качеств, которые являются ключевым звеном в механизме принятия решений, касающихся духовно-нравственного поведения человека, развития способности противостоять деструктивным, негуманным и асоциальным воздействиям, что очень важно в современных условиях развития общества и возрождения нашей страны.

Это серьезные проблемы, которые стоят перед будущими руководителями, старшими воспитателями и педагогами детских садов – взрослыми, занимающимися воспитанием современных детей. Они будут подниматься снова и снова, потому что решить их полностью невозможно, пока стоит мир. Ведь «сущность человеческую» трудно исправить, но надеяться на это и бороться за каждую душу нужно начинать уже в дошкольном возрасте. Ибо дети — еще только дети...

Хорошо, когда это понимают не только преподаватели, но и студенты. Это – залог самоорганизации и самокоррекции формирующейся сегодня системы приобщения детей и молодежи к духовно-нравственным ценностям и смыслам традиционной культуры в условиях профессионального образования, признак ее развития.

Использование валеологических знаний в процессе прохождения практики студентами педагогического
вуза

Морозова Л.Д., к.п.н., доцент МГПИ, г. Москва

Охрана физического и психического здоровья детей является на современном этапе одной из важнейших черт государственной образовательной политики РФ. Об этом

свидетельствует создание специальной федеральной целевой программы, внесение вопросов разработки и использования здоровьесберегающих технологий в стратегию модернизации столичного образования.

Использование *здоровьесберегающих технологий* предполагает при этом создание таких условий для взаимодействия взрослого и ребенка, ребенка и других детей, при которых внешние факторы (социальные, дидактические и др.) оказывают оптимальное воздействие на осуществление процессов охраны и укрепления здоровья дошкольников, профилактику возможных заболеваний средствами физической культуры и с помощью формирования у детей привычки к здоровому образу жизни.

В разработке подобных технологий на данный момент принимают участие как различные ведомства Министерства здравоохранения, так и Министерства образования России. В мае 2002 года даже вышел совместный приказ Минздрава и Минобразования «О мерах по улучшению охраны здоровья детей в РФ». Действительно, статистические данные МКО последних лет показывают, что к I группе здоровья может быть отнесено только 40% детей дошкольного возраста. При этом даже у них отмечается снижение порога жизнеустойчивости, выносливости, а так же - быстрое истощение резервных сил организма при дополнительной функциональной нагрузке. У оставшихся 60% дошкольников чаще всего диагностируются расстройства и болезни опорно-двигательного аппарата, нервно-психические и сердечно-сосудистые нарушения, эндокринные расстройства и аллергические болезни, патология органов зрения и системы пищеварения.

Конечно, проблема охраны здоровья дошкольников – проблема комплексная, и сводить её аспекты только к медицинским было бы неправильно, поэтому мы считаем необходимым давать основы валеологических знаний в первую очередь методистам-организаторам дошкольного образования. На наш взгляд, эффективное использование здоровьесберегающих технологий в ДОО возможно только тогда, когда работники детского сада будут нести ответственность за их результативность, т.е. за то, насколько дети в этом году или месяце меньше болели. Это реально сделать только при условии, что в систему планирования и контроля за эффективностью работы каждого специалиста будут включены соответствующие разделы. В ДОО организацию и коррекцию данной деятельности должны

осуществлять методисты. Для этого им нужна валеологическая подготовка.

С этой точки зрения, меня, как руководителя практики факультета педагогики и методики дошкольного образования МГПИ и преподавателя методики физического воспитания, интересует профессиональная подготовка студентов в данной области. При этом в валеологической подготовке методистов ДОУ, так же как и медиков, необходимо придерживаться принципа: «Прежде всего, не навреди».

К сожалению, на практике недостаточно разработана методика преподнесения детям основ валеологических знаний в соответствии с возрастными интересами и устремлениями. Вследствие неосознанного эмоционального восприятия подобного материала у дошкольников могут смещаться акценты с охраны здоровья на формирование механизмов невротической защиты или эгоистической позиции. Например, дети могут необоснованно избегать общения со сверстником потому, что боятся заразиться от него, «ведь у него нос красный». Следовательно, формирование валеологических представлений у детей ведется без учета причинно-следственных связей.

Кроме того, многие рекламные ролики и повышенный интерес к ним детей приводят к смешению понятий «здорового образа жизни» и «болезни». Болеющий человек на экране занимается обычными делами и не задумывается о том, как можно было избежать болезни. Лекарства в этом случае являются «волшебной палочкой», помогающей во всех случаях жизни. Внимание детей к вопросам охраны здоровья – соблюдению режима дня, мер безопасности жизнедеятельности, необходимости прогулок на свежем воздухе и т.д. – при этом не привлекается. Таким образом, современный воспитатель поставлен в условия вынужденной конкуренции со средствами массовой информации (СМИ).

Поэтому валеологическую подготовку студентов необходимо сочетать с формированием умений предотвращать последствия «телевизионного программирования» детей, обучением будущих организаторов-методистов принципам и технологии анализа состояния охраны и укрепления здоровья детей в конкретном ДОУ и возрастной группе.

Уже на первой практике, которая на всех факультетах называется *«Психолого-педагогическая практика»*, студентам предлагается выполнить ряд заданий, связанных с валеологическим анализом. В частности, к ним относится определение степени

соответствия условий жизни детей санитарно-гигиеническим требованиям к осуществлению педагогического процесса и принципам построения развивающей среды в ДООУ (принципу активности, стабильности-динамичности, комплексирования и гибкого зонирования и т.д.). Благодаря этому оказывается возможным решение вопросов о дифференцированном подборе здоровьеразвивающих технологий относительно

- создания условий для охранительного режима, направленного на предупреждение физического, нервного и эмоционального переутомления детей;
- формирования привычки к здоровому образу жизни и развития потребности в движениях;
- формирования культуры движений;
- воспитания у детей правильного поведения в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью, умений сознательно избегать и предотвращать их.

При этом, на наш взгляд, студентов следует научить дифференцировать отдельные приемы здоровьесберегающих технологий в зависимости от возможности их применения на каждом психологическом этапе развития потребности в двигательной активности: потребность в двигательной активности – потребность в восстановлении энергии – потребность в самореализации – потребность в преодолении возникающих трудностей.

На *«Производственной практике в группах раннего возраста»* большое значение уделяется формированию у детей привычки к здоровому образу жизни, культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Для этого рекомендуется на основе изучения федеральных стандартов по физическому воспитанию, результатов обследования врачом физического состояния ребенка определить, насколько гармонично осуществляется его психофизическое развитие. Затем на основе анализа данных делается вывод о том, правильно ли воспитатель регулирует длительность сна детей, количество пищи, темп игр и физических упражнений, объем информации, даваемой на занятиях.

На наш взгляд, на этом этапе уместно ознакомление студентов с американской программой «Навыки повседневной жизни», разработанной под руководством Г.Стенквист и Н.Роббинса. Она рекомендует конкретные формы взаимодействия взрослого и ребенка по поводу формирования у него навыков самообслуживания (по разделам «Режим питания»,

«Навыки, связанные с приемом пищи», «Навыки одевания», «Навыки личной гигиены», «Туалет») и культуры поведения (по разделам «Правила поведения за столом», «Уход за одеждой», «Правила поведения в других ситуациях»). Таким образом, формирование представлений о здоровом образе жизни у детей сочетается с формированием навыков социального поведения, а цели физического воспитания гармонично сочетаются с целями духовного воспитания маленьких детей.

Проведение следующих видов практик – *«Педагогической практики в ДООУ»* и *«Методической практики в ДООУ»* - должно сочетаться с обучением валеологическому анализу занятий с детьми дошкольного возраста.

Что значит валеологический подход к проведению занятия? По мнению академика Н.М.Амосова, это значит, что оно должно обеспечивать высокий уровень душевного комфорта, увеличивать запас жизненных сил от начала к концу занятия. Это предполагает создание условий для реализации здоровьесберегающих технологий и овладение педагогическими приёмами и формами организации здоровьеразвивающего взаимодействия педагога с детьми.

Анализ подобного занятия включает оценку:

- гигиенических требований к его организации и к рабочему месту,
- смены видов детской деятельности (предметной, игровой, продуктивной),
- чередование ведущих типов восприятия информации (зрительного, слухового, двигательного, тактильного),
- оптимального сочетания сложности, эмоциональности и продуктивности материалов занятия,
- времени повышенной двигательной активности в течение занятия,
- времени появления признаков реакции торможения (расслабления, зевоты, потягивания, сонливости, замедленности ответов детей), двигательной расторможенности или нарушения дисциплины,
- реализации приемов преодоления развивающегося торможения для группы в целом и

для отдельных детей,

- использование приемов поддержания доброжелательной, оптимистической атмосферы в группе и т.д.

Одним из важных критериев валеологического анализа занятия является интегрированная оценка его двигательной, речевой и познавательной плотности. При этом следует учитывать временные нормативы его проведения: в младшей и средней группе ДОУ – 10-15 минут, в старшей – 20-25 минут, в подготовительной к школе группе – 25-30 минут.

Следующая практика – «*Управленческая практика*» - с точки зрения валеологического анализа позволяет оценить, например, необходимость и эффективность оказания в ДОУ дополнительных (платных) услуг. При этом методистам практики рекомендуется обратить внимание студентов на степень глубины подобного анализа в зависимости от видов подобных услуг (организационных, развивающих, медицинских, оздоровительных и др.) и реализации их по отношению к детям или их родителям (в частности, для родителей групп кратковременного пребывания тоже возможно оказание физкультурно-двигательных услуг). При этом следует учитывать, что у будущих организаторов-методистов в процессе прохождения подобной практики должны быть сформированы навыки разработки и утверждения служебных инструкций для работников методической службы по охране жизни и здоровья детей в условиях оказания платных услуг.

Таким образом, в процессе проведения всех видов практик будущих организаторов-методистов закладываются основы для понимания практического значения валеологии в охране, укреплении и коррекции здоровья детей. С другой стороны, каждый раз создаются условия для применения здоровьесберегающих технологий на новом уровне усвоения валеологической информации.

Литература

1. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Педагогическая практика в детском саду. - М., 1998.
2. Козлова А.М., Никифорова Е.В., Скопинова Н.А. Дошкольное образование: Психолого-педагогическая практика: Учебно-методическое пособие. - М., 2002.
3. Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования: Учебное

пособие / Под ред. В.И.Ядешко, Л.М.Волобуевой. – М., 1999.

Педагогические условия развития профессионального самосознания учащихся в системе начального профессионального образования

А.В. Соловьева, к.п.н. Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва

Проблема профессионального становления личности сегодня одна из актуальных в педагогической науке и практике.

Сегодня начальное профессиональное образование находится в процессе динамических изменений, вызываемых реформированием экономики и модернизацией образования в России.

В современных условиях на рынке труда остро ощущается нехватка квалифицированных специалистов рабочих профессий. На этапе профессиональной подготовки закладываются существенные предпосылки отношения к будущей деятельности, потребности в достижении профессионального мастерства, формирования профессионально важных качеств и профессионального самосознания личности. В то же время практика показывает, что профессиональное самосознание у выпускников учреждений начального профессионального образования сформировано на низком уровне, у них слабо развита потребность в саморазвитии и самоизменении, не сформированы приемы самопознания.

Формирование личности будущего профессионала, способного к саморазвитию и саморегуляции, становится важной задачей профессиональной школы. Одним из главных ресурсов процесса совершенствования профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев выступают развивающие акмеологические технологии, которые ориентированы на саморазвитие, самоактуализацию, самопознание и самореализацию личности.

Степень изученности проблемы.

Анализ проблемы профессионального самосознания в литературе пересекается с

вопросами развития субъекта деятельности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский, Е.Н.Волкова, И.В.Дубровина, О.В.Москаленко, В.Н.Мясищев, В.И.Слободчиков и др.), сущности и структуры самосознания (У.Джеймс, Ч.Кули, Дж. Мид, К.Роджерс, И.С.Кон, В.В.Столин, А.Г.Сpirкин, В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, И.И.Чеснокова и др.). С проблематикой профессионального самосознания тесно соприкасаются исследования, направленные на изучение профессионального становления (Я-профессиональное) (А.А. Бодалев, А.А. Деркач); профессионального развития и роли представлений о профессии в формировании профессионального мастерства (К. А. Абульханова-Славская, Л.В. Блинов, Н.Д. Боровикова, Н.В. Галкина, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин), профессионального самосознания как условия психологической готовности к самостоятельному профессиональному труду (П.А. Шавир). В исследовании анализируются работы, связанные с вопросами формирования профессионального самосознания на различных этапах профессионального самоопределения: учащихся общеобразовательных школ (В.Г.Каташев), профессионального самосознания старших подростков (Н.Г. Краснорудская), учащихся профтехучилищ (Т.Л.Миронова).

Отмечая накопленный опыт исследований профессионального самосознания, следует выделить, что в большинстве из них сделан упор на содержательный аспект профессиональной деятельности и личностное развитие в рамках такой деятельности. В целом, можно отметить, что понимание профессионального самосознания в различных исследованиях рассматривается как осознание человеком себя в пространстве профессиональной деятельности, а его становление – как проекция взаимосвязей функциональных и структурных элементов самосознания на профессиональную деятельность. За границами исследований, как правило, остаются вопросы: как влияет обучение на становление профессионального самосознания специалиста, каковы специфические особенности профессионального самосознания в том случае, когда его становление происходит «естественным» путем, и когда организуется целенаправленная работа по его формированию.

В исследовании под профессиональным самосознанием учащегося профессионального лица на этапе профессиональной подготовки понимается осознание учащимся себя в пространстве своей будущей профессии и деятельности, в системе собственной личности,

отношение к себе как будущему специалисту. Можно констатировать наличие противоречия между актуальностью обеспечения продуктивного развития профессионального самосознания у учащихся в процессе получения начального профессионального образования и недостаточной изученностью этого явления, неразработанностью технологий данного процесса. Поэтому важно выявить критерии, показатели, уровни развития профессионального самосознания у учащихся, так как без этого невозможно создать педагогические условия, адекватные новым задачам профессионального образования.

Такие технологии могут быть разработаны на основе использования различных направлений в педагогике, в том числе реализации акмеологического подхода.

Анализ психолого-педагогической литературы и состояния современного начального и среднего профессионального образования позволил выявить ряд противоречий:

- между потребностями рынка труда в специалистах с начальным профессиональным образованием с развитыми социально-профессиональными ценностными ориентациями, высоким уровнем профессионального самосознания, и возможностями их подготовки в учреждениях НПО;
- между потребностью личности учащегося в самопознании, в профессиональном самоопределении и недостаточной разработанностью технологий педагогического сопровождения этого процесса в условиях учреждений начального профессионального образования;
- между объективной потребностью в наличии у выпускников профессиональных лицеев реалистичного и акмеологически окрашенного образа будущей профессии, обеспечивающего их дальнейший карьерный и профессиональный рост и недостаточностью представлений о педагогических условиях развития профессионального самосознания, как одного из факторов повышения конкурентоспособности будущего профессионала.

Из противоречий вытекает **проблема** настоящего исследования: какими должны быть педагогические условия профессиональной подготовки в учреждениях начального профессионального образования, чтобы обеспечить развитие профессионального самосознания учащихся.

В результате теоретико-экспериментального изучения проблемы создания условий формирования профессионального самосознания у учащихся в системе НПО задачи, определенные в начале работы, реализованы:

1. Определена сущность профессионального самосознания как особого феномена человеческой психики, обуславливающего саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, определена роль рефлексии, как основного механизма, обеспечивающего зарождение профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев.
2. Выявлены структурные компоненты профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев: когнитивный, мотивационно-целевой, эмоциональный и поведенческий. Установлены критерии сформированности профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев: уровень профессиональной самооценки, удовлетворенность выбранной профессией, мотивацию на достижение профессиональных успехов, готовность к творческой самореализации в профессиональной сфере, уровень сформированности представлений о требованиях, предъявляемых к профессионалу, способность к адекватному включению в систему профессиональных отношений; выделены и даны характеристики уровней развития профессионального учащихся профессиональных лицеев (от недостаточного для успешной профессиональной деятельности до высокого, позволяющего достичь верши профессионального мастерства).
3. Выявлены условия создания образовательной среды, обеспечивающей развитие профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев: реализация акмеологического подхода в образовательном процессе профессионального лица через систему психолого-педагогического сопровождения; реализация методов педагогики поддержки; организация рефлексивно направленной, творческой и социально-ориентированной образовательной среды; педагогический мониторинг развития профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев. Исследованы

возможности воспитательной системы как одного из факторов, способствующих достижению высокого уровня профессионализма выпускников лицея.

4. Осуществлена опытно-экспериментальная проверка педагогических условий, направленных на повышение эффективности образовательной деятельности по развитию профессионального самосознания. Разработана и экспериментально проверена система поэтапного развития профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев, нацеленная на решение педагогических задач в организации учебно-воспитательного процесса в зависимости от срока обучения. В образовательную деятельность профессионального лицея внедрен тренинговый курс, нацеленный на оптимизацию процесса развития профессионального самосознания учащихся.

5. Разработаны рекомендации по организации и внедрению в педагогическую практику учреждений начального профессионального образования новых форм, моделирующих профессиональную деятельность, позволяющих активизировать процесс развития профессионального самосознания, которые включают: программу практикума по самопознанию и саморазвитию учащихся, рефлексивного тренинга, методические и дидактические материалы по организации воспитательной работы в учреждении НПО, направленной на формирование.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа показала правильность выдвинутой гипотезы и концептуальных положений по реализации педагогических условий, направленных на развитие профессионального самосознания учащихся профессиональных лицеев. В ходе проведения исследования и осмысления его результатов наметился ряд проблем, требующих дальнейшего рассмотрения. В их числе актуальной представляется более полная и углубленная разработка целостной концепции развития профессионального самосознания учащихся учреждений начального профессионального образования; детальная разработка программно-методического обеспечения процесса развития профессионального самосознания учащихся.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
К РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Иванова Т.Е., к.п.н., начальник методического управления МГПИ, г.Москва

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития современных подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного профиля и прогнозирования ее совершенствования в условиях высшего профессионального образования, ориентированного на повышение уровня компетентности будущего педагога.

Вхождение России в новое образовательное пространство и присоединение к Болонскому процессу существенно повлияло на цели и содержание российского образования. В связи с переходом к рыночной экономике и нарастанием тенденций глобализации образования становится очевидной необходимость подготовки специалистов сферы образования, ориентированной на обеспечение роста их статуса на основе повышения профессиональной компетентности. Поэтому одним из приоритетов высшего педагогического образования является подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и готового к самообразованию и саморазвитию.

Современная государственная политика ориентирует систему образования на обеспечение приоритета человека как личности, на формирование у него таких ценностей как творчество, активность, социальную мобильность.

Преобразования общества затрагивают, в первую очередь, систему дошкольного образования как начальную ступень социально-личностного становления ребенка. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивает, что стратегической задачей образования в России является конструирование таких образовательных систем, в условиях которых ребенок получил бы запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых для того, чтобы адаптироваться в сегодняшней ситуации, быть готовым действовать в постоянно меняющихся социально-экономических условиях.

Отсюда определяется роль дошкольного образовательного учреждения в социализации личности, а именно, предоставление помощи ребенку в процессе усвоения социального опыта путем вхождения его в систему социальных отношений. Вместе с тем, развитие дошкольного образования, переход от традиционной системы обучения и воспитания к расширению спектра и улучшению качества образовательных услуг повышает требования к педагогу, работающему с маленьким ребенком. При этом необходимо подчеркнуть социальную значимость его профессии и важность проблемы формирования у него готовности к управлению процессом социализации детей дошкольного возраста, повышению его профессиональной компетентности в данном направлении деятельности.

В современной педагогической литературе накоплен значительный материал по проблеме социализации личности и рассмотрения ее с позиций различных наук: философии (Э.Дюркгейм, И.Кант, Б.Д.Парыгин, А.Н.Радищев, Л.Фейербах и др.), социологии и психологии (Г.М.Андреева, Л.И.Анцыферова, Б.Г.Ананьев, Н.Смелзер, Д.Б. Фельдштейн и др.), педагогики (Б.З.Вульфов, Н.Ф.Голованова, С.А. Козлова, Я.А.Коменский, Дж.Мид, А.В.Мудрик и др.). Но все они сводятся к единому пониманию этого понятия, определяя его как совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей и функционирует как полноценный член общества.

Содержание исследования проблемы ознакомления детей с социальной действительностью легло в основу работ З.В. Лиштван, Т.А.Марковой, В.Г.Нечаевой, П.Т. Саморуковой. Сегодня они рассматриваются через призму «социальной компетентности ребенка» (Т.Н. Антонова, Е.П. Арнаутова), осознания им самого себя как представителя человеческого рода (С.А. Козлова, О.А Князева), формирования у него «картины мира» (Т.А. Куликова, Л.Ф. Купецкова), осознание предметного мира как источника познания социальной действительности (О.В. Дыбина) и приобщение ребенка к традиционной культуре (О.А. Бороздина, М.Ю. Новицкая и др.)

Проведенный в исследовании анализ современного состояния социализации детей позволил установить, что дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного социального развития. При этом вопросы социализации ребенка должны рассматриваться на

четырёх уровнях:

- *социальном* - затрагивающем коренные интересы всего общества как целостной системы, интегрирующей население страны, того или иного региона и социальную политическую общность;
- *институциональном* - касающемся определенных социальных организаций, в чьи прямые обязанности входят развитие, социализация и образование подрастающего поколения;
- *межличностном* - проявляющемся в семьях и других малых социальных группах смешанного возрастного состава, а также и сугубо детских;
- *индивидуальном* - возникающим перед развивающейся личностью отдельного ребенка и связанным с формированием социального «образа Я».

Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких ее процессов как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. Их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей социальной средой.

Вместе с тем, уровень социального развития ребенка-дошкольника позволил установить, что одним из серьезных факторов, сдерживающих его повышение, является недостаточная готовность педагогов к обеспечению педагогических условий социализации и их реализации.

В этом отношении проблема профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования является предметом многих исследований (А.М. Бородич, И.Ю.Ерофеева, М.А. Ковардакова, В.И. Логинова, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушина, В.И. Ядэшко и др.).

Особенности профессиональной подготовки студентов дошкольного профиля рассмотрены в трудах В.И. Логиновой, Е.А. Панько и П.Г. Саморуковой, которые утверждают, что деятельность педагога очень специфична и требует от будущего специалиста овладения определенной системой знаний и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Важным структурным компонентом деятельности педагога дошкольного образования является умение анализировать педагогический процесс. Данный аспект нашел отражение в исследовании М.А.

Ковардаковой. Одним из требований, предъявляемых к новым педагогическим кадрам, является повышение уровня общей культуры. Вопросы профессиональной культуры педагога как условия высокого уровня квалификации и высокого качества его работы привлекали внимание многих деятелей образования во все времена (М.П. Боброва, Т.Г. Браже, А.В. Гордеева, И.В. Крупина, Е.Г. Силяева, А.П. Ситник и др.). Однако профессиональная культура педагога сама является результатом его профессионально-личностного развития, что доказано в работах Е.В. Лейкиной, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др., которые рассматривают готовность педагога к ее формированию и личностному развитию как совокупность профессионально значимых компонентов: мотивационный, ориентационный, волевой.

С этой точки зрения профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования уделяется большое внимание в научных исследованиях современных педагогов и психологов (А.В. Антонова, С.А. Козлова, Л.Г. Семушина, Л.В. Поздняк, Н.Ф. Талызина и другие). Их отличает то, что формирование готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста в настоящем исследовании рассматривается через призму компетентностного подхода. Проблемой применения компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагогов занимались многие современные ученые (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и др.), определяя его как одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере профессионального образования педагогов.

Несмотря на это, а также тот факт, что проблеме социализации личности на современном этапе развития общества уделяется пристальное внимание, имеется много нерешенных проблем, связанных с определением педагогических условий подготовки студентов педагогического вуза в данном направлении деятельности и совершенствованием научно-педагогических аспектов социализации детей в период дошкольного детства. Исходя из этого, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью решения проблемы подготовки будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста в условиях освоения компетентностного подхода, что непосредственно связано с обеспечением качества подготовки будущих специалистов дошкольного профиля в процессе высшего профессионального образования.

Проведенный анализ научно-методических источников и современных тенденций, сложившихся в педагогической науке и практике в области профессиональной подготовки педагогов позволил сформулировать ряд **противоречий** между:

- объективными требованиями повысить уровень социализации детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ управления данным процессом со стороны подготовки будущих педагогов к развивающему взаимодействию с дошкольниками;
- потребностью современного образования в педагогах, способных к конструированию педагогических условий социализации, воспитания детей дошкольного возраста и отсутствием в содержании педагогического образования системных представлений о деятельности по их проектированию и реализации;
- возрастающими требованиями к профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения, к его готовности к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми, к оказанию педагогической поддержки индивидуально-личностного и социального развития ребенка и недостаточным использованием в вузе образовательных технологий, позволяющих студентам приобрести полноценный опыт их осуществления;
- объективной потребностью в учебно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью информационно-содержательного блока, обеспечивающего достаточный уровень подготовки студентов в данной предметной области.

Обозначенные противоречия позволили определить проблему исследования как необходимость теоретического обоснования и экспериментальной проверки педагогических условий подготовки будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста в условиях вузовской подготовки.

Концепция данной работы строится на основе приведенных теоретических положений о сущности и особенностях социализации детей в период дошкольного детства, а также современных подходов к ее реализации в контексте идеи гуманизации образования.

Комплексный анализ особенностей социализации детей и методики ее организации в условиях дошкольного образовательного учреждения обосновал важность этого процесса в развитии личности, в формировании основ социального сознания.

В то же время анализ научно-педагогической и методической литературы показал, что, несмотря на проблемы в современной теории и практике дошкольной педагогики социализации детей уделяется пристальное внимание, имеются нерешенные проблемы, связанные с определением организационно-методических условий подготовки студентов педагогического профиля в данном направлении деятельности.

Ведущая идея подготовки будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста затрагивает вопросы его становления как личности и субъекта педагогической деятельности, обеспечивающей целостное и осознанное управление процессом социализации и реализуется на основе системного, личностно-деятельностного и компетентного подхода, а также обуславливает выбор следующих задач, решение которых осуществлялось в контексте настоящего исследования.

Первой задачей являлось раскрытие сущности, содержания, структуры и критериев профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста.

Теоретический анализ базового понятия "профессиональная подготовка" позволил установить содержание профессиональной готовности будущего педагога к педагогической деятельности применительно к процессу ее формирования в условиях вуза. Она определяется целями, задачами, характером будущей профессиональной деятельности и представляет собой единство мотивационно-личностного, информационно-содержательного и креативно-деятельностного компонента готовности и способности выпускника педагогического вуза осуществлять успешное управление процессом социализации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Мотивационно-личностный компонент предполагает проявление выраженных познавательных и профессиональных мотивов, направленности личности на создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешную социализацию детей в период дошкольного детства.

Информационно-содержательный компонент объединяет совокупность научно-педагогических и методических знаний, обеспечивающую возможность осознанного выбора средств и условий реализации процесса социализации детей дошкольного возраста.

Креативно-деятельностный компонент отражает комплекс профессиональных умений, позволяющих педагогически целесообразно использовать теоретические знания основ и особенностей социализации детей при руководстве этим процессом в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Изучение содержания деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения при организации работы по социализации детей дошкольного возраста позволило определить адекватно педагогической деятельности состав входящих в нее компетентностей, необходимых для руководства рассматриваемой деятельностью. Их сочетание составляет структуру готовности специалиста к работе по социализации детей дошкольного возраста.

Следующая задача исследования заключалась в моделировании образовательного процесса, направленного на формирование профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста.

Разработанная в процессе исследования теоретическая модель включала совокупность научно обоснованных форм и методов организации образовательного процесса, направленного на поэтапное формирование компонентов профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста. Внедрение данной модели в процесс общепрофессиональной подготовки специалистов дошкольного профиля потребовало создания соответствующих условий:

- обеспечение непрерывности и преемственности этапов подготовки будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста в условиях изучения общеобразовательных, общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки;
- интеграция теоретико-методологических, психолого-педагогических и специальных знаний при включении специального курса «Особенности социализации детей дошкольного возраста»;

- включение студентов в учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование методического, организационно-управленческого и образовательного компонентов профессиональной компетентности в области социализации дошкольников, используя современные традиционные и инновационные технологии;
- обеспечение системы научно-практической и организационно-методической поддержки формирования мотивационно-личностной, информационно-содержательной и креативно-деятельностной готовности студентов с помощью мониторинговых и социально-коммуникативных технологий;
- целенаправленная актуализация знаний об особенностях социализации детей дошкольного возраста и их перенос в профессиональную деятельность через создание и использование комплекса педагогических задач, отражающих ее содержание в процессе проектной деятельности и педагогической практики.

Основным принципом конструирования модели формирования профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста является последовательность изучения дисциплин, установленная в соответствии с этапами формирования профессиональной готовности: подготовительный, интегрирующий и деятельностный. Каждый последующий этап базируется на предыдущем, расширяет и углубляет его содержание в соответствии с определенными целями.

Содержательными компонентами модели являются учебные дисциплины общегуманитарного, общепрофессионального и предметного блоков общей вузовской подготовки будущего педагога дошкольного образования и специально разработанный спецкурс, ориентированный на формирование направленности педагога на социализацию детей дошкольного возраста.

Модель формирования профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста апробирована в ходе реализации мониторинговых, социально ориентированных и коммуникативных технологий в ходе формирующего эксперимента на базе факультета педагогики и методики дошкольного образования Московского гуманитарного педагогического института.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили правомерность выдвинутых первоначально предположений о том, что процесс формирования профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста может быть эффективно реализован в системе их общепрофессиональной подготовки при соблюдении комплекса педагогических условий.

Комплексный анализ результатов, статистическая проверка достоверности полученных данных позволили выявить существенные положительные изменения уровня готовности студентов к работе по социализации детей дошкольного возраста, что свидетельствует об эффективности разработанной модели формирования профессиональной готовности будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста и успешности ее реализации в условиях педагогического вуза.

Проведенное исследование открывает перспективы для дальнейшей работы по изучению проблемы профессиональной подготовки будущего педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста. Перспективы ее исследования могут быть направлены на более глубокое осмысление принципов и условий подготовки будущего педагога в обозначенной предметной области, на развитие современных технологий развития общих и специальных компетентностей педагога, трансформацию компетентностной составляющей в готовности педагога к работе по социализации детей дошкольного возраста при переходе на двухуровневую модель образования (бакалавриат и магистратура), изучение возможности повышения компетентности педагога в вопросах социализации дошкольников в условиях системы повышения квалификации. Отдельным направлением исследования в данной области могут быть вопросы установления тесных преимущественных связей в процессе социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста.

3 секция

Преподаватели и студенты: технологии общения в высшей школе

Травинова Г.Н. Формирование индивидуального стиля деятельности воспитателя как основа его профессионализма и успешности

Писарева Г.А. Диалоговые технологии обучения студентов

Нечаева Е.А. Секрет гармоничного взаимодействия между преподавателем и студентами

Скуратова К.В. Психолого-педагогические условия формирования готовности организаторов -методистов ДОУ к использованию ИКТ

Далецкий Ч.Б., Маринюк А.А. Инновационное пространство педагогического общения

Инновационное пространство педагогического общения

Далецкий Ч.Б., Маринюк А.А., г. Москва, МГПИ

В условиях информационной инкультурации компетентностным требованием к педагогическим кадрам предстает переход на инновационные методы обучения с использованием электронных и интернет-ресурсов. Сегодня только треть учителей и примерно пятый преподаватель педвузов уверенно использует компьютерные возможности при подготовке к урокам и занятиям. Причина не только в нежелании или неумении, но и в отсутствии техники в распоряжении кафедр и учителей. Использование ноутбука и проектора требует перевода лекционно-книжного материала (объяснительно-информационная технология) в презентационный (моделирующий, кейс-стади) и меняет образовательную технологию мыслеречевой деятельности. Вызывает удивление наличие в учебной аудитории интерактивной доски и отсутствие компьютера, наличие плазменного телевизора и отсутствие DVD-плеера — это свидетельство нежелания использования интерактивных методов обучения в образовательном процессе. В России учителей причисляют к категории людей, которые идут в ногу со временем. В то же время считают, что в ряде вопросов сегодняшней жизни школьники разбираются лучше, чем их наставники (54%) - это сфера новых информационных технологий (компьютер, Интернет, информатика).

Ключевыми компетенциями отечественного образования сегодня признаны

информационные компетенции. Навыки деятельности современного учителя распространяются по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Требования владеть современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) предъявляются уже к выпускнику средней школы. Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача — входят в набор требований к бакалавру со стороны работодателя.

Европейский вариант ключевых компетенций включает в себя умение использовать новые технологии информации и коммуникации и применение аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет для решения возникающих задач. Дж. Равен (профессор Эдинбургского университета (Шотландия) известен своими работами в области диагностики и исследования компетентностей высокого уровня, их природы, развития, оценки и реализации) среди современных компетенций особо выделяет готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели.

Преподавание гуманитарных предметов в ВУЗе зависит от меняющихся с каждым годом форм и методов восприятия студентами материала в новых социокультурных условиях. Требования времени обязывают организовать педагогический процесс с учетом применения новых информационных технологий, в том числе, широко используя возможности мультимедиа.

Исследования психологов подтверждают, что современный человек готов воспринимать информацию, происходящую от различных источников свободно и избирательно. Использование средств мультимедиа в повседневной жизни формируют привычку к восприятию именно такой информации. Так, например, проводимые еще в советское время исследования восприятия человеком живой классической музыки подтвердили необходимость достаточной освещенности концертных залов и сцены во время прослушивания произведений. Оказывается визуальное восприятие объектов, стимулирует восприятие человеком звуков и повышает восприятие музыкального произведения на 40 %, а в залах, где освещенной оставляли только область сцены, восприятие музыкального произведения снижалось на 50%. Современному человеку

приходится воспринимать больше и больше потоков информации одновременно, возникает привычка такого восприятия, перерастающая в потребность.

В связи с распространением портативных аудио устройств, возник спрос на аудиокниги. Озвучено большинство классических произведений, а современные авторы часто публикуют свои книги сразу в двух форматах, текстовом и звуковом. Прослушивание музыки, аудиокниг, радиопрограмм по пути на учебу, во время пеших прогулок, занятий спортом стало нормальным явлением. При таком прослушивании человек получает и анализирует аудио и визуальную информацию, поток и интенсивность которой особенно широки в условиях города. Студентам уже недостаточно читать лекции, используя описательные средства языка, необходимо визуально представлять информацию в схематическом выражении, в виде таблиц, диаграмм, графиков, кратких видео фрагментов касающихся процессуальной части повествования, фотографий, репродукций, планов карт и.т.д.

Все указанное, свидетельствует о том, что необходимо пересмотреть способы подачи студентам информации, гораздо шире используя мультимедиа возможности. Основными техническими средствами для проведения мультимедийных занятий в той или иной степени оснащены все учебные заведения высшего звена. Так, например, в Московском гуманитарном педагогическом институте 65% аудиторий подготовлены для проведения полноценных занятий, используя линейные и нелинейные возможности мультимедиа. Установлены стационарные видео панели, интерактивные доски, так необходимые преподавателю для реализации нелинейных свойств мультимедиа. Большое количество видеопроекторов закреплено за факультетами и кафедрами, что позволяет в кратчайшие сроки подготовить любую аудиторию института к мультимедийному занятию.

В выборе между линейными и нелинейными средствами мультимедиа представляется, что необходимо комбинировать оба этих способа. Однако линейные средства при проведении занятия не должны быть очень продолжительные, их хронометраж должен составлять от 20 секунд до 5 минут, развитие их сюжета должно быть динамичное, информация, заключенная в них должна быть понятной, четкой, конкретной, логически выверенной. Линейные средства отображения информации должны чередоваться с нелинейными, где управление занятием происходит уже не по строгому плану, а

предоставляет возможность преподавателю управлять средствами мультимедиа. Учитывая особенности студенческих групп, их пожелания регулировать состав и интенсивность мультимедиа потоков, отвечая на возникшие вопросы, повторять линейные фрагменты, закреплять материал в письменном виде. Продолжительность применения нелинейного средства также имеет ограничения по времени и должна составлять от 20 до 30 минут. Нелинейные возможности мультимедиа позволяют студентам наиболее полно освоить информацию, и запомнить пройденный материал на более длительное время, чем использование только линейного способа подачи информации. Кроме того во время реализации нелинейных возможностей у преподавателя возникает возможность наладить устойчивую обратную связь со студентами, что так необходимо для наиболее эффективного усвоения информации.

При видимой простоте проведения мультимедийных занятий со студенческими группами, для самого преподавателя это трудоемкая задача, которая заключается не только в подготовке потоков подачи информации, реализации программы курса и подготовки плана занятия, ключевым моментом является составление сценария подачи мультимедийной информации. Преподавателю необходимо предусмотреть несколько альтернативных сценариев, для реализации возможностей обратной связи и применения полноценных нелинейных средств. Занятие со студенческой группой должно проходить в соответствии с утвержденным планом, в соответствии с учебно-методическим комплексом, но чередование линейных и нелинейных средств мультимедиа приводит к возникновению интерактивности, которая позволяет сделать занятие более привлекательным для студентов. Именно трудоемкость процесса подготовки интерактивных занятий приводит к тому, что небольшое количество преподавателей готово сделать свои занятия мультимедийными. Влияет на это и сложность формирования различных потоков информации, для чего необходимы специальные знания в области аудиовизуальных технологий. Так, на сегодняшний день, на кафедре философии и социально-гуманитарных дисциплин Московского гуманитарного педагогического университета активно используются мультимедийные средства при проведении занятий. Благодаря передаче опыта в использовании средств мультимедиа между сотрудниками, процент преподавателей использующих такие средства растет. Авторитет современного преподавателя и учителя во многом зависит от их готовности

использовать инновационные образовательные технологии.

Литература:

Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М., 2008.

Хуторской А.В. Статья «Технология проектирования ключевых компетенций и предметных компетенций». // Интернет- журнал "Эйдос".

Материал сайта www.fom.ru и базы данных ФОМ bd.fom.ru).

Психолого-педагогические условия формирования готовности организаторов-методистов ДОУ к использованию ИКТ

К.В. Скуратова, г. Москва, аспирант МГПИ

Особенность современного общества заключается в непрерывном обмене информацией. Полная, достоверная, своевременно полученная информация является необходимым условием успешного функционирования любой организации. При этом новые возможности в осуществлении доступа к информационным ресурсам общества, повышение информационной культуры будущих специалистов в области дошкольной педагогики раскрывают дополнительные условия для личностного профессионального роста педагога.

Дошкольные образовательные учреждения не могут активно развиваться, используя в своей работе только традиционные формы и методы, поэтому многие из них переходят на другие формы работы, в том числе, с применением информационно- компьютерных технологий (ИКТ). Это и методическое руководство, и организация сетевого партнерства с другими образовательными учреждениями района и округа, и сотрудничество с родителями. Соответственно, руководитель дошкольного образовательного учреждения, методист и педагог должен овладеть определенной совокупностью знаний, навыков и умений владения и использования информационных технологий.

Одной из ступеней, нацеленной на формирование информационной компетентности, является вузовская подготовка будущих педагогов дошкольного образования, предполагающая создание такой образовательной среды, в которой использование информационных технологий рассматривается как современный подход к организации обучения.

Проведенная нами диагностика учебно-познавательной мотивации и ИК-готовности

среди студентов очно-заочного и заочного отделения факультета педагогики и методики дошкольного образования МГПИ показала следующие результаты:

- в детских садах общеобразовательного вида преобладает низкий уровень учебно-познавательной мотивации – 50%, среднему уровню соответствует 40% респондентов, высокому уровню - 10%;
- в детских садах с приоритетным направлением в развитии, а также компенсирующего вида: низкий уровень - 0,9%, средний - 36%, высокий уровень - 55%.

Познавательная мотивация студентов заочного отделения, работающих в различных детских садах г. Москвы имеет следующие уровни: низкий уровень – 15,5%, средний уровень – 15,5%, высокий уровень - 69%. Среди студентов, получающих второе высшее образование учебно-познавательная мотивация значительно выше: низкий уровень не показал никто, средний уровень – 12%, высокий уровень - 88%.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали что, педагоги общеразвивающего вида находятся на среднем уровне, как мотивации, так и использования ИКТ в работе. На активное использование студентами средств ИКТ оказывают сдерживающее влияние следующие факторы:

- отсутствие личностной направленности на использование компьютерной техники;
- низкий уровень информационной культуры;
- недостаточное научно-педагогическое, программно-техническое и научно-методическое обеспечение;
- психологическая неготовность применять в своей работе компьютерные технологии;
- влияние компьютера на здоровье (значительное увеличение зрительной нагрузки и т.п.).

На основе проведенного мониторинга и анализа содержания факторов, сдерживающих развитие ИК-компетентности педагогов, выделены следующие условия повышения качества воспитательно-образовательного процесса с использованием современных информационных технологий:

- операциональная готовность будущих организаторов-методистов к использованию информационных и коммуникационных технологий, как для самообразования, так и в работе ДОУ;
- мотивационная готовность будущих организаторов-методистов к применению средств информатизации;
- рефлексивная готовность к использованию информационных и коммуникационных технологий;
- готовность работать в компьютеризированной среде;
- создание условий для повышения профессионального уровня будущих организаторов-методистов в области применения ИКТ;
- обеспечение учебной и методической литературой по данной проблеме;
- развитие у будущих руководителей ДОУ способности накапливать и передавать практический опыт использования средств ИКТ;
- разработка системы стимулов по активному применению средств ИКТ в педагогической работе;
- комфортность работы в компьютеризированной среде.

Библиография

1. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673>.
2. Лапчик М.П. ИКТ- компетентность педагогических кадров. Монография. – Омск, 2007.144с.

Секрет гармоничного взаимодействия между преподавателем и студентами

Е.А. Нечаева, г. Иваново

В данной статье под секретом гармоничного взаимодействия между преподавателем и студентами подразумевается социально-психологический феномен комплимента и основные правила его использования в учебном процессе.

В педагогике среди множества сложных проблем рассматривают проблему

стимулирования студентов, в достижении модели желаемого социального поведения. Поиск преподавательских усилий, способных стимулировать студентов выступает одним из направлений исследовательской деятельности в области психологии и педагогики. Студент любого курса считает естественным руководство со стороны преподавателей, но на пути формирования этой готовности к формам социального поведения возникает целый ряд препятствий. Их подлинная причина заключается в низком уровне развития личностных способностей или воли студента, однако, преобразованные самолюбием и потребностью в самоутверждении, они приобретают различные формы сопротивления, которые самим студентам кажутся глубоко мотивированными, справедливыми и чуть ли не благородными. Вот те тактические ошибки преподавателей – например, несдержанность, недостаточная тактичность и т.д., – которые играют на руку студенческой позиции отпора и усложняют задачу педагогического влияния.

Проблема стимулирования активности учащегося в педагогическом процессе имеет такой же возраст, как и само человечество. Кардинальные способы стимулирования хорошо отражены в поговорке «кнут и пряник». Наши далекие предки, не мудрствуя лукаво, преимущественно использовали «кнут», что соответствовало суровому укладу жизни, житейским (ненаучным) представлениям о человеческой психологии, в которой, якобы, преобладали «злые помыслы», изменить которые можно только суровостью и жестокостью. Постепенно соотношение «кну́та» и «пря́ника» становилось все более сложным явлением, поскольку в процессе долгого и постепенного накопления морального опыта утверждались идеи педагогической терпимости и уважении личности учащегося. В XX веке в области содержания и методики обучения на первый план выступают вопросы активизации мышления учащегося, при котором он постигает суть изучаемых явлений, самостоятельно приходит к необходимым выводам. Связь учебного материала с жизнью делает учебу более увлекательной и полезной для обучающихся. Сегодня научный подход к педагогике подразумевает полный отказ от психологического давления в пользу диалога на равных. Мы видим, как в высшей школе идет постепенная корректировка структуры учебного процесса: замена обычного занятия (как основной формы организации обучения) другими формами: тренинговыми, дискуссионными, иногда даже игровыми и др.

В наши дни в педагогической практике прочно утвердилась мысль о том, что

преобладать должны методы положительного подкрепления, поскольку они гуманны и более эффективны. Такое утверждение явилось результатом, с одной стороны, прогресса этики, а с другой стороны, развития и применения психологического знания. Последние показали, что вера в себя и стремление к достижениям как результат действенности комплимента более плодотворны, чем страх перед порицанием. Вот, в частности, интересное наблюдение: когда теннисист делает себе комплимент за удачные удары («Какой же я молодец, что выиграл этот матч»), он играет лучше, чем тогда, когда ругает себя за промахи. Сейчас даже дрессировщики стремятся больше применять положительное подкрепление, чем отрицательное.

Как ни странно, в отечественной педагогике всегда уделялось мало внимания разработке методов положительного подкрепления и, в частности, комплинтам. В советские времена господствовала негласная доктрина, что различного рода поощрения и комплименты – это что-то вроде необязательной роскоши, поскольку трудолюбие и усердие являются элементарной обязанностью каждого человека, которая должна выполняться без особого подкрепления. Поощрения, конечно, существовали, но вопросом их усовершенствования и разнообразия в учебном процессе уделялось мало внимания, в отличие от военного дела, где необходимость наград всегда хорошо осознавалась. Можно уверенно сказать, что разработка методов положительного подкрепления является одной из важных задач сегодняшней педагогики. Поощрение в преподавательской практике чаще всего связывают с суждением педагога, его приветливым взглядом и улыбкой как предельно лаконичными формами вербального, мимического, пластического характера. Но, к сожалению, в современных вузах чаще используется негативная мимическая реакция преподавателя, например, укоризненный взгляд, нахмуренные брови, покачивание головой и т.д. Не нужно забывать, что хмурое и недовольное выражение – это не лучшая экспрессия для преподавателя. Комплимент в учебном процессе – развернутая форма одобрения, раскрывающая основания оценки. К поощрениям относятся также комплименты типа «отлично», «молодец», «очень хорошо», «замечательно» и т.д. К поощрениям можно отнести оценку знаний и умений студента. Говоря о различных формах поощрений в учебном процессе, следует заметить, что многие российские педагоги и психологи считают поощрением также и материальную ценность, которая благодаря материализованности

создает протяженность оценки и длительность положительных переживаний, в высшем учебном заведении это, несомненно, стипендия, которую выплачивают студенту за хорошую учебу. Однако также имеют место различные вербальные «отрицательные подкрепления»: различные порицания и замечания, которые и составляют наиболее распространенную, типичную форму поведения педагога.

Если мы говорим о комплименте в высшей школе – это публичное провозглашение внешних и внутренних достоинств студента, признание его индивидуальности от имени всех присутствующих. В российской педагогике наиболее часто используется следующий вид комплиментов – «Вы такой...» или «Марина такая...». Данный прием, по мнению российских педагогов и психологов, возвышает учащегося, ставит его на «духовный пьедестал», укрепляет уверенность в своих силах, повышает авторитет в группе. Возрастных границ данная операция не имеет. Например, преподаватель говорит в адрес студента: «Вы очень умный», или «Вы очень начитанный и эрудированный человек, Вы такой интересный собеседник», или «Оксана, Вы такая веселая, с Вами всегда так приятно общаться».

Что касается комплиментов, используемых в высшем учебном заведении, то они требуют выполнения определенных условий по их применению.

Основные из них следующие: 1) В комплиментах следует обличать усилия студента, а не то, что дано ему от природы: способности или внешние данные. 2) Высказывать комплимент студенту, необходимо в ситуации, когда он действительно заслуживает этого комплимента. Незаслуженный комплимент вызывает зависть других студентов и настраивает их против преподавателя. 3) Не следует в присутствии группы говорить комплименты студенту по поводу того, что не поддерживается группой, даже если это совершенно правильно, с точки зрения преподавателя. Такие комплименты порождают уже не зависть, а агрессию. Так, если только один студент из группы подготовился к практическому занятию, комплимент в его адрес, как правило, противопоставляет его группе, хотя он, конечно же, ни в чем не виноват. В этом случае лучше сделать ему комплимент наедине. 4) В каждой группе всегда есть неформальная иерархия, т.е. считается, что одни из студентов в большей мере заслуживают комплиментов, чем другие. Студенты, которые находятся внизу этой иерархии нужно поддерживать, но мотивированно,

постепенно меняя отношение к ним группы. 5) Студенты очень охотно и преувеличенно приписывают преподавателям «любимчиков». У преподавателей действительно и обоснованно есть более приятные для них студенты. При высказывании комплиментов таким студентам преподаватели должны учитывать отношение группы.

Теперь самое время перейти к стимулированию студентов оценками. И попытаться проанализировать может ли оценка выступать в роли комплимента тому или иному студенту. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Оценка сообщает студенту, решена или не решена им данная задача в учебном процессе. Проблеме оценки преподаватель должен уделять особое внимание, так как оценка имеет существенное значение для развития личности студента. Оценка не тождественна отметке. Их различие является важным условием психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. Оценка – это процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка – является результатом этого процесса, его условно формальным отражением в баллах. В практике преподавания в вузе оценка обычно представлена в форме развернутого суждения, в котором преподаватель обосновывает отметку, или в свернутой форме, как прямое выставление отметки.

Иногда суждение преподавателя можно рассматривать как комплимент студенту. Развернутые оценочные суждения могут представлять собой следующие комплименты: «Марианна – Вы просто молодец! Курсовая работа написана на очень высоком уровне, сразу виден профессиональный подход к делу. Отлично!», «Ваша доработанная дипломная работа, Дмитрий, намного лучше предыдущей. Я верю, что вы учтете все замечания, высказанные в Ваш адрес, и сумеете все исправить до защиты дипломного проекта. Я просто уверена, что у Вас все получится!» В оценочном суждении преподаватель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны ответа (работы) студента, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации, и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку. Именно такие развернутые оценочные суждения в современной психологии и педагогике принято считать своеобразными комплиментами. В развернутом комплименте отмечаются не только продемонстрированные студентом знания, но и также его усилия и старания, рациональность приемов его работы, мотивы учения и т.д.

Указания на положительные стороны работы студента является обязательным компонентом такого комплимента. Ведь всегда можно найти, за что высказать студенту комплимент. Студенты воспринимают такого рода оценочные суждения как комплимент, авторитет преподавателя в его глазах растет, возрастает его самооценка и самоуважение, а также его авторитет в группе. Именно такие положительные аспекты несут развернутые оценочные суждения, выступающие в данном случае в роли комплиментов, хотя отметка этого студента может быть не очень высокой. К сожалению, в педагогической практике преподаватель чаще всего ограничивает процесс оценивания «объявлением» отметки, если же какое-либо суждение и высказывается, то лишь как необязательное добавление к ней.

Такой подход к оцениванию, безусловно, более прост для преподавателя, он сводит его работу к приложению известных немногих шаблонов и в значительной степени освобождает преподавателя от тонкой и довольно сложной умственной работы, от вникания в индивидуальные особенности студентов.

Рассмотрим учебную оценку как комплимент. В принципе, оценка является мерилom знаний, но практически никому из преподавателей не удастся уйти от использования оценки как стимулирующего средства, и потому нужно стремиться делать это наилучшим образом. Любой преподаватель тонко чувствует влияние его оценки на студентов, улавливает те моменты, когда можно немного завысить оценку с целью поддержки, поощрения, комплимента. В большинстве случаев интуиция и доброжелательность преподавателя служат хорошими советчиками.

Однако все же следует указать на некоторые типичные ошибки: 1) Некоторые преподаватели обесценивают свою оценку за счет постоянного ее завышения, что происходит либо по причине мягкости характера, либо из-за слабых знаний преподавателя. «Пять» или «четыре» такого преподавателя утрачивают свою функцию стимулирования. 2) Преподаватели другого типа очень скупы на хорошие оценки, считая, что такой подход повышает уровень знаний студентов. Можно было бы согласиться с таким «чистым» использованием оценки, но преподаватели этого типа зачастую не скупятся на заниженные оценки. 3) Довольно типична инертность преподавателей в оценивании отдельных студентов, принимающая характер «клейма» на уровне его знаний. Давно замечено, что студент существует в пределах своей репутации у данного преподавателя. Вот почему в

студенческой среде появилась поговорка «Сначала ты работаешь на зачетку, а потом зачетка работает на тебя».

Существует еще один прием положительного подкрепления, который является своеобразным комплиментом. Он направлен на укрепление веры студента в себя, но требует от преподавателя больших усилий, чем просто использование какого-либо поощрения. Это может быть особая помощь студенту в подготовке к практическому занятию, предоставление выигрышного материала для выступления на занятии (реферата, доклада, презентации), предварительная подготовка студента к восприятию сложной темы, организация помощи со стороны сильного студента и тому подобное. Студент, видя такое проявление внимания со стороны преподавателя, осознает, что он небезразличен ему. Следует заметить, что такая методика обеспечивает неплохие результаты. Уместно вспомнить классический эксперимент американских психологов. Они измерили с помощью тестов уровень интеллекта у студентов одной группы, а потом объявили, что лучший результат показал один из отстающих студентов. Через несколько месяцев этот студент существенно улучшил свою успеваемость [1]. Конечно, трудно «тиражировать» данный прием в педагогической практике, но как пример создания ситуации успеха он весьма полезен.

Комплимент в учебном процессе может помочь в ситуации критики кого-либо или чего-либо. Цель такой критики – изменить поведение человека, а не просто испортить ему настроение, унизить, «раздавить». Интересен в этом отношении опыт японцев, у которых не принята открытая критика работников, так как, по их мнению, она сильно снижает трудовую активность человека, что не выгодно фирме. Самыми мощными стимулами человеческого поведения в Японии считаются гордость и достоинство. Отсюда деликатное обращение с работниками, огромная забота о них, о «сохранении лица», поэтому японцы используют следующий подход к формулировке комплимента. По форме высказывается комплимент, а по содержанию – критика. В русской культурной традиции тоже есть немало комплиментов, которые по форме являются комплиментами, а по содержанию критикой. В педагогической практике в вузе может быть такой пример «Павлов, Вы просто подкупаете меня своим постоянством! Никогда не приходите на занятия вовремя!» или «Сидоров, Вы всегда в этой студенческой группе самый первый или с начала или с конца».

В заключение надо сказать, что трудно предусмотреть все преподавательские ошибки

при использовании различных правил и стратегий применения поощрений в учебном процессе, в том числе и комплиментов, поскольку они тесно связаны с индивидуальными психологическими особенностями преподавателей и студентов.

Список литературы

1. Родитель. ru. Образовательный Интернет-проект. Режим доступа: <http://parent.fio.ru/>

Диалоговые технологии обучения студентов

*Писарева Галина Анатольевна, преподаватель, заведующий специальностью
"Дошкольное образование", г. Москва*

Термин «технология» (греч. – «мастерство», «наука») пришло в педагогику из производственной сферы и становится вполне правомерным, применительно к процессу обучения и воспитания в целом.

Словарь современного русского языка определяет «технологию» как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве.

Т.В. Машарова понимает технологию обучения как построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения, что является актуальным для нашего исследования.

Педагогическая технология – это направление, которое ставит целью повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения. Первоначально термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств.

В настоящее время педагогическую технологию понимают как «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса».

Признаки, присущие именно педагогической технологии:

- диагностичное целеобразование;
- результативность;
- экономичность;
- алгоритмируемость;
- проектируемость;
- целостность;
- управляемость;
- корректируемость;
- визуализация.

Если рассматривать диалог с этой точки зрения, то он вполне вписывается в комплекс существующих и широко практикуемых педагогических технологий (программированного обучения, проблемного обучения). Если рассматривать диалог через призму названных признаков, то он также может претендовать на педагогическую технологию.

Элементы диалоговой технологии:

- постановка целей и их максимальное уточнение;
- строгая ориентация всего хода взаимодействия на заданные цели;
- ориентация хода диалога на гарантированное достижение результатов;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

Среди диалоговых технологий выделяют: проблемно-поисковые диалоги, семинары-дискуссии, учебные дискуссии, эвристические беседы, анализ конкретных ситуаций.

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

Действия преподавателя:

- должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит

активное участие в дискуссии каждого студента;

- определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре;
- подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих;
- распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе;
- готовит студентов к роли оппонента, логика;
- руководит всей работой семинара;
- подводит итоги состоявшейся дискуссии;
- задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента;
- фиксирует противоречия в рассуждениях.

Действия студента:

- учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника;
- получает возможность построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания.

Так, семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры.

В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

В другом случае семинар-дискуссия получает своего рода ролевую «инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д., в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед семинарским занятием. Если студент назначается на роль

ведущего семинара-дискуссии, он получает все полномочия преподавателя по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад по теме семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения, и т.д.

Оппонент или рецензент: воспроизводит процедуру оппонирования, принятую в среде исследователей. Он должен не только воспроизвести основную позицию докладчика, продемонстрировав тем самым ее понимание, найти уязвимые места или ошибки, но и предложить свой собственный вариант решения.

Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика или оппонента, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений.

Психолог отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия студентов на семинаре-дискуссии, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт.

Эксперт оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предложений, сделанных выводов высказывает мнение о вкладе того или иного участника дискуссии в нахождение общего решения.

Преподаватель может ввести в дискуссию любую ролевую позицию, если это оправдано целями и содержанием семинара. Но особая роль принадлежит, конечно, преподавателю. Он должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента. Он определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться на семинаре; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит студентов к роли оппонента, логика; руководит всей работой семинара; подводит итоги состоявшейся дискуссии.

Во время семинара-дискуссии преподаватель задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения доклада студента, фиксирует противоречия в рассуждениях.

На таких занятиях необходим доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, принципиальность в требованиях.

Учебная дискуссия (от лат. *discussio* — исследование, рассмотрение) — это всестороннее обсуждение спорного вопроса в публичном собрании, в частной беседе, споре. Другими словами, дискуссия заключается в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений.

Цели проведения дискуссии могут быть очень разнообразными: обучение, тренинг, диагностика, преобразование, изменение установок, стимулирование творчества и др.

Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора. И взаимоисключающий спор, и взаимодополняющий, взаиморазвивающий диалог играют большую роль, так как первостепенное значение имеет факт сопоставления различных мнений по одному вопросу. Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студентов по предложенной проблеме;
- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми студентами);
- корректность поведения участников;
- умение преподавателя проводить дискуссию.

Правильно организованная дискуссия проходит три стадии развития:

На первой стадии студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, т.е. в это время вырабатывается определенная установка на решение поставленной проблемы. При этом перед преподавателем (организатором дискуссии) ставятся следующие задачи:

1. Сформулировать проблему и цели дискуссии. Для этого надо объяснить, что обсуждается, что должно дать обсуждение.
2. Провести знакомство участников (если группа в таком составе собирается впервые).

Для этого можно попросить представиться каждого студента или использовать метод «интервьюирования», который заключается в том, что студенты разбиваются на пары и представляют друг друга после короткой ознакомительной (не более 5 минут), направленной беседы.

3. Создать необходимую мотивацию, т.е. изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые вопросы, определить ожидаемый результат (решение).

4. Установить регламент дискуссии, а точнее, регламент выступлений, так как общий регламент определяется продолжительностью практического занятия.

5. Сформулировать правила ведения дискуссии, основное из которых — выступить должен каждый. Кроме того, необходимо: внимательно выслушивать выступающего, не перебивать, аргументировано подтверждать свою позицию, не повторяться, не допускать личной конфронтации, сохранять беспристрастность, не оценивать выступающих, не выслушав до конца и не поняв позицию.

6. Создать доброжелательную атмосферу, а также положительный эмоциональный фон. Здесь преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к студентам, динамичное ведение беседы, использование мимики и жестов, и, конечно, улыбки. Следует помнить, что основой любого активного метода обучения является бесконфликтность!

7. Добиться однозначного семантического понимания терминов, понятий и т.п. Для этого с помощью вопросов и ответов следует уточнить понятийный аппарат, рабочие определения изучаемой темы. Систематическое уточнение понятийного аппарата сформирует у студентов установку, привычку оперировать только хорошо понятными терминами, не употреблять малопонятные слова, систематически пользоваться справочной литературой.

Вторая стадия — стадия оценки — обычно предполагает ситуацию сопоставления, конфронтации и даже конфликта идей, который в случае неумелого руководства дискуссией может перерасти в конфликт личностей. На этой стадии перед преподавателем (организатором «круглого стола») ставятся следующие задачи:

1. Начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым.

2. Собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента.

3. Не уходить от темы, что требует некоторой твердости организатора, а иногда даже авторитарности. Следует тактично останавливать отклоняющихся, направляя их в заданное «русло».

4. Поддерживать высокий уровень активности всех участников. Не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих студентов.

5. Оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений, позиций, предложений перед тем, как переходить к следующему витку дискуссии. Такой анализ, предварительные выводы или резюме целесообразно делать через определенные интервалы (каждые 10—15 минут), подводя при этом промежуточные итоги. Подведение промежуточных итогов очень полезно поручать студентам, предлагая им временную роль ведущего.

Третья стадия — стадия консолидации — предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. Задачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом:

1. Проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты. Для этого надо сопоставить сформулированную в начале дискуссии цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны.

2. Помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению, чего можно достичь путем внимательного выслушивания различных толкований, поиска общих тенденций для принятия решений.

3. Принять групповое решение совместно с участниками. При этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов.

4. В заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

5. Добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

При проведении «круглого стола» студенты воспринимают не только высказанные идеи, новую информацию, мнения, но и носителей этих идей и мнений, и прежде всего преподавателя. Поэтому целесообразно конкретизировать основные качества и умения, которыми преподаватель (организатор) должен обладать в процессе проведения «круглого стола»:

- высокий профессионализм, хорошее знание материала в рамках учебной программы;
- речевая культура и, в частности, свободное и грамотное владение профессиональной терминологией;
- коммуникабельность, а точнее — коммуникативные умения, позволяющие преподавателю найти подход к каждому студенту, заинтересованно и внимательно выслушать каждого, быть естественным, найти необходимые методы воздействия на студентов, проявить требовательность, соблюдая при этом педагогический такт.

Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов и ответов. Умело поставленный вопрос (каков вопрос, таков и ответ) позволяет получить дополнительную информацию, уточнить позиции выступающего и тем самым определить дальнейшую тактику проведения «круглого стола».

С функциональной точки зрения, все вопросы можно разделить на две группы:

- Уточняющие (закрытые) вопросы, направленные на выяснение истинности или ложности высказываний, грамматическим признаком которых обычно служит наличие в предложении частицы «ли», например: «Верно ли, что?», «Правильно ли я понял, что?». Ответить на такой вопрос можно только «да» или «нет».
- Восполняющие (открытые) вопросы, направленные на выяснение новых свойств или качеств интересующих нас явлений, объектов. Их грамматический признак — наличие вопросительных слов: что, где, когда, как, почему и т.д.

Для того чтобы организовать дискуссию и обмен информацией в полном смысле этого слова, чтобы «круглый стол» не превратился в монолог преподавателя, занятие необходимо тщательно подготовить. Для этого преподаватель (организатор «круглого стола») должен:

- заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение по выводу дискуссии, чтобы не дать ей погаснуть;
- не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы;
- не допускать превращения дискуссии в диалог двух наиболее активных студентов или преподавателя со студентом;
- обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов, а лучше — всех;
- не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать студентов, своевременно организуя их критическую оценку;
- не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала «круглого стола»: такие вопросы следует переадресовывать аудитории;
- следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не человек, выразивший его;
- сравнивать разные точки зрения, вовлекая студентов в коллективный анализ и обсуждение, помнить слова К.Д. Ушинского о том, что в основе познания всегда лежит сравнение.

Для того, чтобы не погасить активность студентов, преподаватель не должен:

- превращать дискуссию в контрольный опрос студентов;
- давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение;
- подавлять аудиторию лекторским многословием;
- занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы;
- помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент: нужно ждать активности от него, а не от самого

преподавателя, который выступает в роли консультанта, а не лектора, руководителя дискуссии и ее более компетентного, но равноправного участника.

Во время проведения «круглого стола» царит деловой шум, многоголосье, что, с одной стороны, создает атмосферу творчества и эмоциональной заинтересованности, а с другой — затрудняет работу преподавателя. Ему необходимо среди этой полифоничности услышать главное, дать возможность высказаться, правильно вести нить рассуждений.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно заключить: главная дидактическая ценность диалоговой технологии общения состоит в том, что она позволяет управлять познавательной деятельностью студента в учебно-воспитательном процессе в ходе формирования у них новых понятий, а также будущих специалистов с новым типом мышления, активных, творческих, способных мыслить самостоятельно, смелых в принятии решений, стремящихся к самообразованию.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. –190 с.
2. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992. – 60 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии – Рига: Пед. Центр «Эксперимент», 1995. – 176с.
4. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. // Педагогика, 1996, №2. – С.8.
5. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – С. 157.
6. Машарова Т.В., Ходырева Е.А. Учебная деятельность.Среда.Развитие: Учебное пособие. – Киров: ВГПУ, 1998. – С.78.
7. Мурашов А.А. Профессиональное обучение: воздействие, взаимодействие, успех. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 93 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: Политиздат, 1968. – 837с.

Формирование индивидуального стиля деятельности воспитателя как основа его профессионализма и успешности

Травинова Г.Н., к.пс.н., доцент МГПИ, г.Москва

Современная профессиональная деятельность педагога характеризуется усложнением содержания и, следовательно, повышением требований к его профессиональной подготовке. Более чем когда-либо образовательным учреждениям необходим педагог высокой культуры, развивающий творческий потенциал своих воспитанников, формирующий их интеллектуальные и нравственные качества.

Сформированность профессионально важных качеств педагога проявляется, прежде всего, в стиле его педагогической деятельности. В отечественной психологии проблемы индивидуального стиля профессиональной деятельности педагога изучают Н.А. Аминов, М.Р. Битянова, Б.А. Вяткин, Е.П. Ильин, А.Г. Исмаилова, Е.К. Климов, А.К. Маркова, В.А. Толочек и др. Как подчеркивает Е.А. Климов, индивидуальный стиль деятельности – это определенное сочетание элементов деятельности, система приемов и способов, которая позволяет человеку максимально использовать свои ценные качества и преодолевать те качества, которые этому препятствуют.

Сегодня разработаны разнообразные типологии стилей деятельности, которые можно классифицировать по таким основаниям как стили когнитивной деятельности (Д.В. Сочивко), стили руководства, лидерства (К. Левин), стили педагогической деятельности учителей начальной школы (А.К. Маркова, Н.А. Никонова), стили общения воспитателя ДОУ (А.Г. Исмаилова).

Для диагностики склонности будущих воспитателей к какому-либо стилю профессиональной деятельности мы использовали характеристики стилей, составленные А.Г. Исмаиловой в ходе проведенного ею факторного анализа индивидуальных свойств и личностных качеств воспитателей ДОУ. В своем диссертационном исследовании (1989) автор выделила четыре стили профессиональной деятельности (общения) воспитателей: I - организационный; II - организационно - стимулирующий; III - развивающий; IV - развивающе – корректирующий.

Содержательные характеристики выделенных стилей мы сгруппировали в 8 параметров сравнения и определили степень их выраженности для каждого стиля. Валидность составленного опросника проверялась на вечернем и заочном отделении факультета педагогики и методики дошкольного образования МГПИ. Выборка студентов составила 112

человек. Полученные результаты позволяют рекомендовать данный опросник для выявления стиля педагогической деятельности воспитателей ДООУ.

Опросник “Стили профессиональной деятельности воспитателей”

Инструкция. Перед вами опросник, содержащий 8 основных характеристик стилей профессиональной деятельности воспитателя. Вам необходимо проранжировать значимость каждого компонента сравнения по трех бальной системе. Внимательно прочитайте все компоненты (а; б; в; г) в каждом параметре сравнения. Решите, какой компонент по значимости занимает 1 место, и обведите цифру 1 в том столбце, в котором она расположена на уровне данного компонента, если таких цифр будет две, обведите обе. Затем решите, какой компонент занимает в Вашей профессиональной деятельности 2 место, и обведите цифру два, затем решите, какой компонент в Вашей профессиональной деятельности занимает 3 место и обведите цифру 3. Проранжировав компоненты первого параметра переходите ко второму и т.д. до конца опросника. (Бланк опросного листа см. приложение)

Обработка результатов. Полученные после заполнения бланка теста столбцы значений (I II III IV) подсчитываются следующим образом: отдельно, в каждом из столбцов, обозначенных римской цифрой, подсчитывается сначала количество единиц (1) и умножается на 3; затем подсчитывается количество двоек (2) и умножается на 2; затем количество троек (3) и умножается на единицу (1). Полученные произведения складываются. Столбец, набравший наибольшее количество баллов, соответствует предпочитаемому воспитателем стилю профессиональной деятельности.

Содержательная характеристика ИСПД воспитателей

I. Организационный стиль

Анализ показателей индивидуальных свойств воспитателей, определивших данный стиль как организационный, позволяет считать, что он обусловлен, прежде всего, силой и активированностью нервных процессов. Для воспитателей данного стиля характерно повышенное внимание к решению дидактических и воспитательных задач, некоторое игнорирование развивающих задач.

Воспитатели с организационным стилем в начале занятия решают организационные

вопросы, наводят порядок в группе и только затем переходят к обучению.

Как показывает анализ особенностей педагогического общения, воспитатели с организационным стилем четко регламентируют деятельность детей, дают им конкретные указания, строго следят за их выполнением, контролируют действия детей. Меньше внимания уделяется активизации детей на занятии, а если действия детей активизируются, то чаще используются отрицательные оценки императивного характера (замечание, порицание, предупреждение).

Взаимодействие воспитателей организационного стиля с детьми характеризуется их быстрой реакцией на поведение и действия детей, стремлением исправить ошибку, помочь найти правильный ответ, а также высоким темпом проведения занятия, быстрой сменой разнообразных заданий.

Особенности педагогического взаимодействия можно объяснить такими свойствами нервных процессов как высокая подвижность и лабильность. Психическая возбудимость, неуравновешенность может приводить к появлению ощущения усталости, и даже неудовлетворенности своей педагогической деятельностью

Воспитатели организационного стиля могут уделять мало внимания складывающимся взаимоотношениям с детьми, не осознавать императивности своих воздействий недостаточно контролировать негативные проявления темперамента в общении с детьми и коллегами, искать причины своих неудач не в себе, а в окружающих, пытаться объяснить их стечением обстоятельств.

Рекомендации. Организационный стиль, пользуясь определением Е.П. Ильина, можно отнести к стихийно сформировавшемуся, отражающему процесс приспособления деятельности к индивидуальным особенностям воспитателя.

Воспитатели организационного стиля обладают рядом положительных характеристик. Им свойственно умение четко организовать и провести занятия, режимные процессы, способность распределять внимание между собственными действиями и контролем за поведением детей. Арсенал методических приемов организации и проведения занятий достаточно богат и разнообразен.

Однако деятельность воспитателей организационного стиля характеризуют и некоторые недостатки: предпочтение частой смены заданий более углубленной и адресной работе с медлительными, неуверенными детьми; излишнее использование императивных воздействий, контролирующих и ограничивающих активность, самостоятельность детей.

Воспитателям организационного стиля можно рекомендовать больше использовать в общении с детьми поощрительных воздействий (похвалу, побуждение положительной оценкой). Важным условием, способствующим повышению удовлетворенности от своей профессиональной деятельности, является развитие самоконтроля эмоциональных проявлений в моменты затруднений детей: не спешите сразу указывать на ошибку, давать детям подсказку. Особое внимание следует обратить на развитие рефлексии, умения анализировать свою деятельность без самоуничижения, формировать ценностное отношение к детям и своей профессиональной деятельности.

II. Организационно - стимулирующий стиль

Анализ показателей индивидуальных свойств воспитателей, определивших данный стиль как организационно - стимулирующий, позволяет считать, что он обусловлен определенным симптомокомплексом свойств, среди которых на первый план выступают личностные качества. Ведущую роль в формировании и проявлении организационно – стимулирующего стиля играют педагогические установки воспитателя, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью. Среди свойств нервной системы, определяющих проявления данного стиля можно выделить некоторую инертность.

Воспитатели организационно – стимулирующего стиля наиважнейшими считают воспитательные и дидактические задачи, решение развивающих задач стоит для них на втором месте.

Воспитатели данного стиля также ответственно относятся к подготовке группы к занятию, но кроме наведения порядка обращают внимание на положительный эмоциональный настрой детей.

Как показывает анализ особенностей педагогического общения, воспитатели организационно – стимулирующего стиля не только регламентируют действия детей, но и стремятся активизировать их самостоятельность наводящими, уточняющими вопросами.

Уделяя много внимания стимулированию деятельности детей, воспитатели часто используют побуждение отрицательной оценкой (замечание, порицание, предупреждение).

Взаимодействие воспитателя с детьми характеризуется быстрой реакцией на изменения поведения детей. Установка воспитателя на формирование у них прочных знаний и умений способствует созданию более благожелательной, терпимой атмосферы к ошибкам и затруднениям детей, изменению намеченного плана занятия.

Для воспитателей организационно – стимулирующего стиля характерно налаживание положительного эмоционального контакта с детьми, что способствует высокой удовлетворенности своей педагогической деятельностью.

Рекомендации. Организационно – стимулирующий стиль формируется осознанно, отражает процесс самосовершенствования человека.

Воспитатели организационно – стимулирующего стиля обладают рядом положительных характеристик. Им также свойственно умение четко организовать и провести занятия, режимные процессы. Они более внимательны к причинам затруднений детей, склонны активизировать самостоятельный поиск решения проблемы детьми, используя наводящие вопросы, предлагая вспомнить и повторить пройденный материал.

Однако деятельность воспитателей организационно – стимулирующего стиля характеризуют и некоторые недостатки: активизация детей на занятии осуществляется в большинстве случаев благодаря использованию отрицательной оценки.

Воспитателям организационно – стимулирующего стиля можно рекомендовать больше использовать в общении с детьми поощрительных воздействий (похвалу, побуждение положительной оценкой). Удовлетворенность профессиональной деятельностью не избавляет от серьезного самоанализа проводимой с детьми работы, обогащения арсенала методов и приемов взаимодействия с детьми.

III. Развивающий стиль

Индивидуальность воспитателей, владеющих развивающим стилем, характеризуется специфическим симптомокомплексом свойств, среди которых наиболее ярко выражены сила и инертность нервных процессов, экстраверсия.

Для воспитателей данного стиля характерно повышенное внимание к развивающим и дидактическим задачам, воспитательные задачи, особенно их дисциплинарный компонент, стоят на втором месте.

Главной характеристикой взаимодействия воспитателей развивающего стиля с детьми является предпочтение спокойного темпа ведения занятия, использования косвенных воздействий, направленных на создание положительной эмоциональной атмосферы. Воспитатели стремятся помочь детям самостоятельно найти правильный ответ, выход из создавшегося положения. Особое внимание воспитатели развивающего стиля уделяют активизации интеллектуальной деятельности робких, слабых детей.

Как показывает анализ особенностей педагогического общения, воспитатели развивающего стиля предпочитают повторение и уточнение ответов детей, для анализа работы детей чаще всего используют положительную оценку (похвалу, поощрение).

Особенности проявления развивающего стиля можно объяснить уравновешенностью характера и некоторой инертностью нервных процессов, которые обуславливают использование воспитателями ограниченного числа заданий на занятиях, склонность к затягиванию времени занятия.

Воспитатели развивающего стиля уделяют много внимания созданию доверительных взаимоотношений с детьми, обладают высоким уровнем личностного самоконтроля, что позволяет избегать императивных воздействий на детей.

Рекомендации. Развивающий стиль также относится к стихийно сформировавшимся, определяющим приспособление деятельности к индивидуальным особенностям воспитателя.

Воспитатели развивающего стиля обладают рядом положительных характеристик. Им свойственно умения создать атмосферу заинтересованности на занятии, что снимает необходимость уделять много внимания дисциплинарным воздействиям на детей. Воспитатели развивающего стиля используют косвенные воздействия на детей, активизирующие их познавательную активность, уверенность в своих силах, положительное отношение к занятиям.

Однако деятельность воспитателей развивающего стиля характеризуют и некоторые

недостатки: предпочтение неспешного темпа проведения занятий, режимных процессов, что приводит к увеличению их продолжительности; излишне подробное собеседование с кем-то из детей на занятии, что затрудняет организацию и проведение коллективных форм работы.

Воспитателям развивающего стиля можно рекомендовать более строго соблюдать временные рамки проведения занятий и режимных процессов, больше внимания уделить организации и проведению коллективных форм работы с детьми.

IV. Развивающе – корректирующий

Анализ показателей индивидуальных свойств воспитателей, определяющих развивающе – корректирующий стиль, позволяет считать, что он обусловлен определенным симптомокомплексом свойств, среди которых на первый план выступают личностные качества. Ведущую роль в формировании данного стиля играют высокий уровень самоконтроля межличностных отношений и высокая самооценка профессионально значимых качеств. Среди свойств темперамента, определяющих проявление данного стиля можно выделить лабильность нервной системы.

Воспитатели развивающе – корректирующего стиля считают приоритетными решение развивающих и дидактических задач.

Воспитатели данного стиля, настраивая детей на предстоящее занятие, используют поощрительную оценку проведенной уборки группы и подготовки рабочего места.

Как показывает анализ особенностей педагогического общения, воспитатели развивающе – корректирующего стиля широко используют речевые воздействия контролирующего характера, позволяющие поддерживать внимание детей к теме занятия, в течение всего времени его проведения. При объяснении нового материала и закреплении пройденного воспитатели данного стиля используют уточняющие, наводящие вопросы, стремятся дать поощрительную оценку каждому ребенку.

Взаимодействие воспитателей развивающе – корректирующего стиля с детьми характеризуется стремлением сделать изучаемый материал понятным всем детям, поэтому наблюдается затягивание времени проведения занятий, что в свою очередь приводит к утомлению и отвлечению детей и использованию воспитателем императивных воздействий

(замечаний, порицаний).

Рекомендации. Развивающе – корректирующий стиль формируется осознанно, отражает процесс самосовершенствования педагога.

Воспитатели данного стиля обладают рядом положительных характеристик. Им также свойственно умение создать атмосферу доброжелательности на занятиях, что способствует активизации интеллектуальной деятельности робких, неуверенных детей.

Однако деятельность воспитателей развивающе – корректирующего стиля характеризуют и некоторые недостатки, к ним в первую очередь относится использование императивных воздействий на детей (порицаний, замечаний). Данный момент профессиональной деятельности можно объяснить недостаточно развитым самоконтролем над процессом общения с детьми. Воспитатели данного стиля также склонны затягивать время проведения занятий и режимных моментов.

Воспитателям развивающе – корректирующего стиля можно рекомендовать более строго соблюдать временные рамки проведения занятий и режимных моментов. Работу с робкими, неуверенными в себе детьми специально планировать в режиме второй половины дня, на занятиях включать их в деятельность с более активными детьми. Удовлетворенность профессиональной деятельностью не избавляет от серьезного самоанализа проведенной с детьми работы, обогащения арсенала методов и приемов взаимодействия с детьми.

[\[1\]](#) ИСПД – индивидуальный стиль профессиональной деятельности

4 секция

Технологии обучения и организации самостоятельной работы студентов вуза

Н.В. Микляева Использование рейтингово-модульной технологии в организации самостоятельной работы студентов факультета педагогики и методики дошкольного образования

Ю.В. Микляева Изучение курса «Дошкольной педагогики» как основа профессиональной подготовки будущих бакалавров

М.С. Гринева Технологическая мастерская для будущих воспитателей и учителей начальных классов по преемственности технологий дошкольного и начального школьного образования

А.А. Пирогов Интерактивная доска: от традиционных технологий к современным

Ю.Н. Родионова Организация самостоятельных исследований студентов как способ совершенствованию их профессиональных навыков и умений

Использование рейтингово-модульной технологии в организации самостоятельной работы студентов факультета педагогики и методики дошкольного образования

Н.В. Микляева, к.п.н., доцент МГПИ, г. Москва

Современная концепция высшего образования под совершенствованием основ учебно-воспитательного процесса понимает совершенствование его содержания и формирование комплекса психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и комплексирование форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения. В этом отношении актуальным является вопрос об использовании в работе профессорско-преподавательского состава вуза современных технологий, которые, по словам академика РАО, А.М. Новикова, играют роль главной артерии учебно-воспитательного процесса.

Вопрос об изучении и внедрении современных технологий в учебно-воспитательный процесс был поднят на заседании кафедры педагогики и методики дошкольного образования

МГПИИ еще в 2003-2004 учебном году. На заседаниях кафедры практиковались мини-лекции ведущих преподавателей кафедры, которые знакомили коллег с современными подходами к использованию традиционных и нетрадиционных дидактических технологий высшей школы (технологий активного обучения, модульного обучения, проблемного обучения и др.). Затем был организован 2-хгодичный практикум-семинар.

Использование модульной технологии означало, что содержание учебной дисциплины делилось на логически завершенные системы «функциональных узлов» - 3-4 модулей, каждый из которых позволял моделировать у студентов профессионально значимые действия в процессе решения типовых задач деятельности организатора-методиста дошкольного образования: в области организационно-управленческой, научно-методической, учебно-воспитательной, социально-педагогической и культурно-просветительской деятельности.

Любой модуль мог рассматриваться как программа формирования учебно-профессиональной и профессиональной деятельности студента, которая индивидуализируется по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности (на уровне репродуктивных, продуктивных, конструктивных и творческих действий), а также темпу обучения. Поэтому методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в рамках изучения дисциплин методического и управленческого блоков были оформлены в виде рабочих тетрадей. Технология их разработки является авторской и принадлежит профессорско-преподавательскому составу кафедры педагогики и методики дошкольного образования.

В конце изучения курса, в соответствии с результатами оценки, поставленной преподавателем за выполнение рейтинговых заданий, отраженных в рабочей тетради, студент, выполнивший объем самостоятельной работы по дисциплине, может претендовать на досрочную оценку «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно» на экзамене.

Компенсации и повышению рейтинговой оценки в рамках организации самостоятельной работы студентов способствует:

- *в рамках изучения конкретной дисциплины:* доклады студентов, составление опорных схем лекций, изготовление демонстрационного материала, анализ педагогических

ситуаций, решение педагогических задач и участие в ролевых играх, разработка творческих проектов, участие в конкурсах и презентациях и т.д.;

- *в рамках изучения дисциплин одного предметного модуля* (психолого-педагогического, методического или управленческого): участие студента в круглых столах и «мозговых атаках», педагогических КВН-ах, творческих мастерских, подготовка конспектов интегрированных занятий, составление понятийно-терминологического словаря, видеотеки, проведение теоретического или экспериментального исследования во время написания курсовой и дипломной работы и т.д.

- *в рамках научной деятельности на факультете*: участие в деятельности соответствующей профилю дисциплины секции студенческого научного общества, выступления с докладами на конференциях, участие в конкурсе студенческих научных работ и т.д.

Таким образом, рейтинговая система оценки стала для нас инструментом для обобщения и анализа данных, необходимых для принятия стратегических и тактических решений на промежуточных этапах организации учебно-воспитательного процесса. Кроме того, сочетание рейтинговой системы оценки с методами проектирования результатов учебно-воспитательного процесса и модульной технологией обучения обеспечило мобильность профессиональной деятельности как преподавателей, так и студентов, а также – целостность и завершенность всего учебно-воспитательного процесса на факультете.

Сегодня, спустя несколько лет, в условиях перехода на двухуровневую систему обучения это стало основой для перехода на новую образовательную программу такого направления подготовки, как «Педагогическое образование» по профилю «Дошкольное образование». Особенностью переходного этапа использования модульно-рейтинговой системы стало:

1. Соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов очной формы обучения составляет 50 на 50%, очно- заочной – 30 на 70%, заочной – 10 на 90%. Приведем пример со студентами очной формы обучения. На изучение дисциплины «Педагогика детей раннего и дошкольного возраста» выделяется 144 часа, из них 72 часа – на аудиторную, 72 часа – на самостоятельную работу студентов. При этом 36 часов, составляющих 1 зачетную

единицу, отводится на экзамен по дисциплине.

2. Задания для самостоятельной работы студентов составляются так же, как при использовании модульно-рейтинговой системы, т.е. с учетом уровня организации самостоятельной работы студентов (репродуктивный, продуктивный, конструктивный и творческий). Это означает, что при выполнении заданий на разном уровне сложности предполагает разную рейтинговую оценку. Например, по дисциплине «Педагогика детей раннего и дошкольного возраста» за задание первого уровня сложности студент может получить 4 балла, второго – 6 баллов, третьего – 8 баллов, четвертого – 12 баллов.

3. Кроме того, при составлении рейтинговых таблиц преподавателями учитывается, что 20% от аудиторных занятий, фактически, от времени, отводимом на организацию самостоятельной работы, должно быть связано с интерактивными формами работы со студентами. К ним относят метод ИНСЕРТ, метод мозгового штурма, метод эвристической беседы, метод «кейсов», метод позиционного анализа содержания учебного материала, метод деловых игр, метод «модерации» и т.д. Эти методы могут использоваться как на лекциях, так и на семинарах, практических занятиях со студентами. При этом студенты получают в 1,5-2 раза больше рейтинговых баллов, чем при выполнении учебных заданий традиционного типа.

По итогам рейтинга ставится вопрос о допуске студента к экзамену. При наличии суммы рейтинговых баллов, равной 1 зачетной единице (36 баллов), он допускается к экзамену и может претендовать на оценку-«автомат» (при этом необходимо, чтобы было выполнено хотя бы по 1 заданию разного уровня сложности и сдано тестирование).

Если студента не устраивает данная оценка, он может повысить ее за счет выполнения заданий из дополнительного модуля (компьютерное тестирование, оформление портфолио, участие в секции СНО, выполнение индивидуального или коллективного творческого проекта во время проведения практики и др.).

Учет вышеперечисленных особенностей организации самостоятельной работы студентов позволяет обеспечить оптимальные условия для перехода на кредитно-модульную систему обучения бакалавров и магистров.

Организация самостоятельных исследований студентов как способ совершенствования их профессиональных навыков и умений

Ю.Н. Родионова, к.п.н., МГПИ, г. Москва

Часто для старшеклассников общеобразовательных школ основным мотивом обучения является боязнь получить низкую оценку, а познавательные мотивы и мотивы, связанные с самореализацией, по данным разных исследователей занимают в их ответах только от 4 до 12%. В связи с этим очень важно уже с первого курса обучения в высшем учебном заведении сформировать у бывших школьников социальные познавательные и профессиональные мотивы. Сделать это возможно, опираясь на выработку у студентов установки на ценность творческих достижений, личного признания и престижа. А для этого преподавателям в процессе обучения необходимо создать такие условия, которые способствовали бы овладению студентами навыками самостоятельной работы, самостоятельного поиска новой информации в изучаемой области, появлению готовности к творческой педагогической деятельности и совершенствованию своих навыков и умений.

На основе андрогогической модели обучения М.Ш. Ноулза (США) и ученых Ноттингемского университета (Великобритания) к таким условиям можно отнести следующие формы и методы обучения: диалог и полилог (система проблемно-конфликтных вопросов), контекстно-игровые ситуации, экспериментально-поисковую деятельность (исследования).

Остановимся более подробно на проблеме организации исследований студентов в учебном процессе, рассмотрев ее на примере изучения дисциплины «Теория и методика развития речи детей».

Значимость исследовательской деятельности велика. Как вид продуктивной деятельности она способствует присвоению студентом научного знания, обеспечивая систематичность, осмысленность и прочность его усвоения; формированию умения применять знание в различных ситуациях, а также прививает навыки к самообразованию и саморефлексии, открывая пути для самосовершенствования. К исследовательской работе

учащихся традиционно относят подготовку докладов, написание контрольных работ, рефератов, курсовых и дипломных проектов. Использование этих форм работы (кроме докладов и рефератов) регламентировано учебным планом и во избежании нарушения нормативов затрат времени студентов на учение не может применяться по усмотрению преподавателя. В связи с этим перед педагогом встает вопрос о поиске производных от основных форм исследований, которые можно было бы использовать достаточно часто. При этом следует учитывать ряд факторов:

- студенты первого курса чаще всего не готовы проводить самостоятельные исследования, так как их отличает неумение пользоваться литературой, в том числе и справочной, отбирать материал, делать самостоятельные выводы и давать самоанализ своей работе;

- студенты старших курсов, по данным В.А. Якунина, имеют пониженный средний индекс удовлетворенности профессией и средний показатель учебной мотивации, что влечет за собой падение профессиональной направленности.

Таким образом, формулировка заданий, предлагаемых в рамках исследовательской деятельности студентам первого курса, должна иметь четкий алгоритм действий, жесткие требования к форме и содержанию работы, которые регламентировали бы весь ход подготовки студентом задания. В работе со студентами старших курсов важно создать мотивацию исследовательской деятельности, а для этого можно ввести элемент состязательности или сделать акцент на коллективном поиске путей решения педагогических задач, придать значимость исследованию за счет неразрешенности данной проблемы педагогическим сообществом.

Безусловно, наибольшие возможности для осуществления исследовательской деятельности, приближенной к профессиональной, открывают занятия по учебным дисциплинам цикла предметной подготовки. Исследовательскую работу студенты могут выполнять в рамках подготовки к проблемным семинарам, которые как раз и направлены на включение учащихся в процесс творческой учебной деятельности, познавательно активной по содержанию, самостоятельной по характеру добывания знаний, осуществляющейся с элементами соревнования.

Проведению проблемного семинара предшествует большая предварительная работа самого преподавателя:

- определение темы занятия;
- разработка методических указаний для студентов;
- подбор материала , содержащего «линию поиска» (по терминологии М.И. Еникеева);
- подготовка списка рекомендуемой литературы.

Таким образом, к моменту проведению проблемного семинара преподаватель должен иметь программу, в которой достаточно подробно раскрывается содержание предстоящего занятия, его структурная схема.

Наиболее ответственный этап работы – это выбор темы проблемного семинара, а значит и предстоящего исследования студентов. Тема должна быть актуальной, служить целям изучения результатов новейших исследований в профессиональной области. При этом важно понимать, что предлагая студентам ту или иную проблематику, нужно убедить их в значимости данной темы, то есть мотивировать дальнейшую работу учащихся. Для этого преподавателю, представляя тему студентам, следует ответить на три основных вопроса:

- В чем сущность данной проблемы?
- Где студенты с ней встретятся и, следовательно, почему ее нужно решить?
- Что даст ее изучение?

Причем значение создания мотивации от курса к курсу обучения только возрастает и особенную важность приобретает для студентов старших курсов обучения.

Разрабатывая для студентов алгоритм проведения самостоятельного исследования, следует опираться на идею Я.А. Коменского о трех уровнях обучения, которые в современной трактовке называют уровнями понимания, усвоения и применения.

Поскольку в основе понимания лежат такие процессы, как осознание, осмысление и обобщение, то каждый из них должен найти свое место в процессе исследовательской деятельности студентов. Успешность *осознания* зависит от установления соответствия между образом и словом, что диктует необходимость использования сразу двух каналов (зрительного и слухового) восприятия информации, за счет чего уровень усвояемости материала повышается до 65%. В связи с этим студентам следует рекомендовать при

проведении исследования пользоваться не только текстовой информацией, но и схемами, таблицами, видеоматериалами, а при представлении результатов своей работы использовать наглядность (графики, модели, фотографии, видеозаписи, мультимедийные презентации), сами сообщения предъявлять в доступной для восприятия на слух форме, а не читать вслух найденные тексты.

Осмысление, в основе которого лежит установление взаимосвязей между понятиями, определяет всю логику предстоящего исследования, поэтому играет центральную роль при разработке последовательности вопросов, раскрывающихся в исследовании. Другими словами преподаватель должен четко продумать общий план исследовательской работы, помогающий студентам раскрыть наиболее важные взаимосвязи и взаимозависимости. Последовательность вопросов может быть следующей:

1. Сначала рассматриваются вопросы, устанавливающие причинно-следственные связи («Зачем», «Почему»). По сути это обоснование студентом актуальности данной темы и своего интереса к ней. Особенно это важно, если студент выбирал одну тему из нескольких предложенных.

2. Затем освещаются вопросы, касающиеся самого содержания проблемы («Что это такое», «Из чего состоит», «Чем характеризуется», «Какими чертами и свойствами обладает»). То есть даются определения явлениям, приводятся их классификации, характеристики.

3. Потом раскрываются вопросы, связанные с осуществлением конкретных действий («Как», «Каким образом»). Здесь могут быть представлены различные методики развития.

4. После этого вопросы, раскрывающие условия выполнения этих действий («С помощью чего», «Посредством чего»). Другими словами проводится анализ форм, средств и методов воздействия, определяется их эффективность, предлагаются свои варианты.

Заключительный процесс понимания – *обобщение*. Ход мысли при обобщении всегда от единичного к общему, что позволяет сформулировать сущность чего-либо, сделать выводы. К тому же информация, представленная в свернутом виде, лучше запоминается и дольше хранится в памяти. Таким образом, неотъемлемой частью каждого исследования должны стать выводы, это нужно отразить в алгоритме исследовательской работы и

специально оговорить со студентами.

Однако на занятии не стоит ограничиваться только теми обобщениями, которые сделали студенты в процессе выполнения исследований, вопросы, стимулирующие обобщение информации, должны выходить за рамки отдельно взятых работ и помогать студентам устанавливать понятийные, тематические, межпредметные и междисциплинарные обобщения.

В основе следующего уровня обучения – усвоения – лежит *повторение* (текущее, тематическое, итоговое), которое организует преподаватель практически на каждом занятии. В интересующем нас аспекте наиболее эффективно можно использовать текущее повторение. Его преимуществом является открытая немецким психологом Г. Эббингаузом закономерность: неотсроченное повторение экономнее и эффективнее по результатам, чем отсроченное. Основным приемом в данном случае может служить самостоятельное формулирование студентами вопросов к выступающему, который представляет результаты своего исследования.

Третьим уровнем обучения является *применение* (стандартное и творческое), поэтому в программу проведения проблемного семинара обязательно на заключительном этапе следует включить «деловую игру», разбор педагогических ситуаций, где студенты могут попробовать применить на практике (пусть даже в рамках учебного занятия) самостоятельно полученные знания, продемонстрировать свои профессиональные навыки и умения, приобрести опыт поисковой профессиональной деятельности, что в дальнейшем исключит некритичное заимствование каких-либо стереотипов, принятых в методиках.

В заключении преподаватель может обратиться к группе с вопросом: «Что бы еще вы хотели узнать по этой теме?», – и предложить студентам написать свои пожелания на отдельных листках бумаги, которые потом распределяются или между выступающими, или между всеми участниками проблемного семинара независимо от того, по какой теме они проводили собственные исследования, и дается задание подготовить дополнительные материалы к следующему занятию. Последний вариант позволяет всех студентов включить в активную работу в различных аспектах одной проблемы. Анализ полученных таким образом запросов студентов позволяет утверждать, что они достаточно объективно

оценивают свои профессиональные навыки, задумываются над тем как их повысить, а поиск ответов на вопросы других позволяет совершенствоваться и самому.

При определении содержания исследований важно продумать распределение объема заданий: исследование будет проводится индивидуально, подгруппами или сегментарно, соединяясь в единый проект непосредственно по ходу занятия. Безусловно, нужно разработать для студентов дифференцированные задания, т.к. согласно соотношению, установленному Хельмутом Кляйне, сильный учащийся затрачивает на выполнение домашнего задания в 6 раз меньше времени, чем слабый.

Сложность исследований, как и степень самостоятельности студентов, должна возрастать постепенно. Так, на первом курсе обучения студенты обычно занимаются реферированием книг, готовят доклады, а также сообщения на основе проводимых терминологических исследований. При этом важно привлечь внимание учащихся к форме и содержанию их выступлений: сформулировать требования к отбору значимой информации, ее предъявлению (во время выступления не читать материал с листа, а рассказывать; по возможности сопровождая его наглядностью). Таким образом, студенты учатся отбирать и систематизировать материал, а это им пригодится в дальнейшем самосовершенствовании.

Начиная со второго курса обучения в исследования, проводимые студентами, можно вводить элементы тестирования, опроса или диагностики с последующей качественной и количественной обработкой данных. Так, например, на одном из занятий по дисциплине «Теория и методика развития речи детей» учащиеся были ознакомлены с понятием «педагогическое общение», стилями педагогического общения, а для проведения самостоятельного исследования им было предложено подумать над вопросом: «Влияют ли качества межличностного взаимодействия (общения) на стиль педагогического общения?». Поскольку утвердительный ответ на этот вопрос очевиден, то по сути центральной проблемой исследования стал отбор качеств важных для эффективного межличностного общения, а также их ранжирование разными группами людей, выбранными самими студентами. Группа делилась на несколько подгрупп в зависимости от того, чье мнение студентов интересовало. Главным условием последующего выступления на семинаре было обоснование своего выбора. Качества межличностного общения, предлагаемые студентами

для ранжирования, у всех подгрупп были одинаковыми, т.к. эту информацию они самостоятельно нашли в литературе, предложенной им для изучения при подготовке к занятию. К таким качествам были отнесены эмпатия, доброжелательность, аутентичность, конкретность, инициативность, непосредственность, открытость, принятие чувств, конфронтация, самопознание. Среди выбранных студентами интервьюированных оказались:

- воспитатели дошкольных образовательных учреждений, причем часть студентов интересовало мнение работников общеобразовательных детских садов, а часть – детских садов компенсирующего вида;

- учителя начальных классов;

- студенты первого курса факультета педагогики и методики дошкольного образования;

- студенты старших (4 и 5) курсов этого же факультета.

Знакомя с результатами проделанной экспериментальной работы, каждая подгруппа студентов свое выступление сопровождала показом графиков, дискограмм или столбчатых гистограмм. После всех выступлений учащимся было предложено обобщить полученные результаты и сделать выводы. Конечно, еще один важный вывод студентам только предстоит сделать: преподаватель опросил и их самих, а на 5 курсе сделает это повторно, а затем попросит проанализировать, изменилось ли их мнение с приобретением жизненного и профессионального опыта.

В дальнейшем усложнение заданий идет по линии увеличения самостоятельности студентов. На лекциях студентам сообщаются основные сведения по каждому разделу методики, а при подготовке к семинарам дается задание расширить их, дополнив более подробной информацией по одному из аспектов.

Примером этого может служить проведенный проблемный семинар по теме «Использование наглядных моделей в процессе формирования навыков составления рассказов детьми старшего дошкольного возраста». С закономерностями развития связной монологической речи детей, классификацией видов рассказов, методикой формирования навыков составления рассказов детьми студенты были ознакомлены на лекционных занятиях. В процессе подготовки к семинару студентам был представлен список

рекомендуемой литературы, при знакомстве с которой им было предложено выполнить такие виды работы, как составление отзывов, аннотаций к монографиям и статьям, словаря незнакомых терминов с их объяснением. Также был предоставлен план проблемного семинара:

I. Рассказы-описания

1. Доклад на тему: «Описательный рассказ. Структура. Виды описательных рассказов».
2. Обзор методик развития описательной формы речи у дошкольников с использованием моделей.
3. Презентация собственных моделей обучения детей составлению описательных рассказов.

II. Рассказы-повествования

1. Доклад на тему: «Структура повествовательных (сюжетных) рассказов».
2. Обзор методик обучения детей составлению повествовательных рассказов с помощью моделей.
3. Презентация собственных моделей обучения детей составлению повествовательных рассказов.

III. Рассказы-рассуждения

1. Доклад на тему: «Структура рассказов-рассуждений».
2. Обзор методик обучения связным высказываниям типа рассуждений, основывающихся на использовании моделей.
3. Презентация собственных моделей обучения детей составлению рассказов-рассуждений.

Как видно из плана, студентам было предложено разделиться на 3 подгруппы в соответствии с тремя типами связных высказываний: описание, повествование, рассуждение. Кроме этого, подобным образом составленный план подразумевает самодифференциацию работы, так как содержит задания различной степени сложности. При этом каждый студент сам выбирает, какое задание он выполнит, учитывая, что разработка

сложных и трудоемких вопросов увеличивает возможность получения более высокой оценки. В результате исследовательской деятельности каждая подгруппа не только освоила новый опыт, но и, проанализировав его, смогла предложить усовершенствованные модели, которые затем были критично оценены остальными.

Исследование по теме «Учет индивидуально-возрастных особенностей детей в процессе формирования навыков словоизменения» (в зависимости от подготовленности слушателей эта тема может звучать так: «Методика работы по обучению способам грамматического оформления высказываний с учетом индивидуально-возрастных особенностей детей») имело следующую цель: научить студентов на основе данных диагностического обследования речи разрабатывать индивидуальные маршруты формирования навыков словоизменения у детей. Для подготовки сообщений студентам были предложены следующие вопросы: «Каково значение диагностики речи дошкольника для составления дальнейшей стратегии развития его речевой функции?», «С какими особенностями мышления, памяти, внимания, пространственно-временных представлений наиболее тесно связан процесс формирования грамматических категорий?».

В рамках своего исследования студенты анализировали и отбирали лучшие диагностические методики грамматического строя речи; используя сравнительную характеристику приемов формирования конкретной грамматической конструкции у детей разных возрастов, а также детей одного возраста, но с разным уровнем речевого развития, составляли индивидуальные маршруты развития, а затем конспекты занятий по развитию речи, фиксируя на отдельных карточках особенности индивидуального подхода к детям с трудностями в общении и усвоения языка. Особое внимание при этом уделялось вопросам формирования у детей интереса к таким занятиям, мотивации преодоления трудностей, а также к наблюдениям над языковыми явлениями.

Логичным продолжением данного исследования стало исследование по теме: «Осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в процессе развития речи дошкольников в условиях интегрированного обучения», результаты которого были представлены студентами на научно-методическом семинаре. Выбор данной темы обусловлен увеличивающейся потребностью в организации групп инклюзивного вида и

необходимостью подготовки специалистов готовых осуществлять педагогический процесс в таких условиях. На лекциях студентам была раскрыта специфика работы по развитию речи детей с трудностями усвоения языка на примере детей с задержкой речевого развития, фонетико-фонематическим нарушением речи и общим недоразвитием речи. Структура и содержание этого занятия послужили для учащихся образцом изложения нового материала. В самостоятельных исследованиях студентам предлагалось рассмотреть другие виды аномалий развития, при которых нарушение речевого развития является «вторичным дефектом» (Л.С. Выготский).

Это исследование выходило за рамки теоретических поисков студентов и предусматривало их краткосрочное пребывание в дошкольных учреждениях. По договоренности с 4 базами практики студенты, разбившись на подгруппы, выезжали в детские сады, имеющие интегрированные группы (положение об инклюзивных группах в процессе утверждения). В ходе наблюдения за детьми и педагогом они ответили на следующие вопросы, заранее сформулированные преподавателем:

1. Дети с какими нарушениями развития посещают данную группу?
2. Выполняются ли требования к наполняемости данной группы?
3. Каким образом организован в группе педагогический процесс?
4. Какие особенности поведения детей с ограниченными возможностями вы заметили? В чем они проявлялись и в каких ситуациях?
5. Как вел себя воспитатель группы по отношению к этим детям? Какие особые средства, методы и приемы работы были использованы:
 - в режимных моментах;
 - на занятиях;
 - при организации игр детей.
6. Каким образом вы бы организовали работу в данной группе в режимных процессах? Игровой деятельности?

Кроме этого, студентам предлагалось на примере выбранного самостоятельно

направления развития речи продемонстрировать особенности реализации индивидуально-ориентированного подхода в интегрированной группе детского сада.

В процессе исследования студенты дали определение понятиям «индивидуальный подход», «интегрированное воспитание и обучение», сделали презентации работы интегрированных групп. Приведем краткую выжимку из одной презентации:

«Наблюдение проводилось в интегрированной группе ДООУ № г. Москвы. Данную группу посещают дети с интеллектуальной недостаточностью. Согласно требованиям к наполняемости интегрированной группы при работе с детьми с нарушениями интеллекта должно содержаться 5 дошкольников с отклонениями в развитии и 10 нормально развивающихся воспитанников. В наблюдаемой группе было 4 детей с интеллектуальной недостаточностью и 10 нормально развивающихся дошкольников. Диагнозы детей были разными: умственная отсталость в степени дебильности (1 ребенок), задержка психического развития (2 ребенка), задержка психо-речевого развития (1 ребенок).»

Далее студенты дали определение умственной отсталости в степени дебильности, задержке психического и психо-речевого развития.

Характеризуя педагогический процесс, студенты поделились следующими наблюдениями: «дети с нарушением в развитии занимались отдельно от нормально развивающихся детей со специальными педагогами – олигофренопедагогом и логопедом, а фронтальные и подгрупповые занятия проводились в разные половины дня с каждой категорией детей, при этом во время проведения режимных моментов и игровой деятельности дети были все вместе.»

Для раскрытия следующих вопросов все подгруппы студентов сняли видеофильмы, устные комментарии к которым содержали оценку деятельности воспитателей групп и собственные предложения.

Наиболее сложным для студентов оказалось последнее задание, носящее творческий характер и позволяющее приблизиться к самостоятельному разрешению проблемы исследования. Несмотря на трудности все студенты достигли определенных успехов. Это свидетельствует о том, что организация самостоятельных исследований студентов является действенным способом повышения уровня их профессиональных навыков и умений за счет формирования познавательной мотивации и стремления к самосовершенствованию.

Список литературы

1. Батышев А.С. Практическая педагогика для начинающего преподавателя. – М., 2003
2. Высшее образование в России. 2002. №2
3. Левитес Д.С. Школа для профессионалов или семь уроков для тех, кто учит. – М.; Воронеж, 2001
4. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону, 2002
5. Сластенин В.А., Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. Педагогика профессионального образования. – М., 2008
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Современная теория обучения. Общенаучная интерпретация.– М., 2009
7. Халлерн Д. Психология критического мышления. – СПб., 2000
8. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб., 2000

Интерактивная доска: от традиционных технологий к современным

А.А. Пирогов, аспирант ВГИПУ, г. Нижний Новгород

В последние несколько лет в выступлениях и публикациях российских философов, социологов, психологов и педагогов, а также учёных, писателей и политиков совершенно особую актуальность обнаруживает проблема высшего образования. При этом особое внимание в любых дискуссиях по данному вопросу уделяется как довольно жёсткой критичной оценке классических образовательных технологий преподавания, так и поиску новых, более адекватных современной культурной ситуации. Одной из основных целей сегодняшней высшей школы является подготовка профессионально компетентного специалиста. Поэтому в условиях современного информатизированного общества перед педагогом встаёт вопрос обновления форм и методов проведения занятий для студентов вузов. Таким образом, для выхода высшего образования на новый, более качественный уровень нужно уже сегодня резко увеличить эффективность труда преподавателей, а с нею и качество обучения. Этого требует и Концепция модернизации образования до 2010 года, где предусматриваются такие приоритеты образования, как доступность, качество,

эффективность[4].

Одной из последних инноваций, которая помогает современному образованию выйти на новый уровень, является применение интерактивных технологий на занятиях в вузах. Традиционно на лекциях используются такие наглядные средства обучения, как доска и мел, плакаты и схемы, слайды. Эти средства помогали в визуализации информации и в определённой степени повышали качество обучения. Однако подобные формы иллюстративного материала имеют существенные ограничения, так как не способны обеспечить её восприятие одновременно большим числом студентов. Кроме того, представление такой информации статично и не воспроизводит динамики процесса. Но с развитием образовательных технологий на помощь педагогам и студентам приходят такие устройства, как интерактивные доски. Применение интерактивных информационных обучающих систем повышает динамику и содержательность учебных заданий, процесса их выполнения, а также самоконтроля, самооценки и оценки успешности обучения. Преподаватель, работая в мультимедиа-аудитории, получает вместо доски и мела мощный инструмент для представления информации в разнородной форме (текст, графика, анимация, звук, цифровое видео). Таким образом, у студента в процессе обучения задействованы все основные сенсорные системы – визуальная, аудиальная и кинестетическая (телесная), и активизируются все виды деятельности – мыслительная, речевая и физическая, что ускоряет процесс усвоения изученного материала. В свою очередь, компьютерные тренажёры способствуют приобретению практических навыков. Исследования показали, что интерактивные доски, используя разнообразные динамические ресурсы и улучшая мотивацию, делают занятия увлекательными и для преподавателей, и для студентов[1].

Безусловным преимуществом применения интерактивной доски является также повышение эффективности подачи материала. Она не только побуждает студента к активной работе, но и помогает преподавателю донести материал до каждого в аудитории, а большой экран позволяет работать всем вместе. На интерактивной доске можно делать записи маркером или пальцем, рисовать поверх любых приложений или сайтов, выделять главные мысли, фиксировать свои наблюдения, передвигать объекты и надписи, что способствует развитию творческого мышления. Заранее подготовленные преподавателем

тексты, таблицы, диаграммы, картинки, музыка, а также добавление гиперссылок к мультимедийным файлам и Интернет-ресурсам зададут занятию динамичный темп. Существенным является и то, что отсутствует необходимость ведения студентами конспектов, так как вся учебная информация представляется им в электронном виде, и по окончании занятия они могут получить файл с его записью. Таким образом, преподаватель, сократив время на воспроизведение информации, получает гораздо больше времени на объяснение материала[3, С.21]. Отсюда вытекает ещё одно безусловное преимущество – экономия времени занятия за счёт отказа от конспектирования. Время занятия должно быть посвящено изучению новой темы, а не поискам нужных материалов или чтению длинных лекций, которые студенты должны записывать слово в слово. Конечно, нельзя сказать наверняка, что результаты студентов повысятся благодаря работе с интерактивной доской, но многие преподаватели замечают, что их слушатели стали больше интересоваться тем, что происходит на занятиях. Студенты активно обсуждают новые темы и быстрее запоминают материал[2, С.12]. Осуществить контроль поможет правильная организация проверки знаний студентов также с применением интерактивной доски.

Таким образом, использование интерактивных технологий позволяет перейти от традиционной технологии к новой интегрированной образовательной среде. Применение интерактивной доски в современных условиях позволяет решить ряд важнейших проблем: увеличить скорость усвоения знаний, повысить качество усвоения изучаемого материала в процессе обучения, развить активность учащихся в процессе обучения, обеспечить более эффективный контроль за усвоением материала студентами, установить тесную обратную связь. Решения на базе подобного оборудования помогают использовать выделенное для проведения обучения время максимально эффективно и увеличить эффективность образования в целом.

Литература

- 1 Арынгазин К.М., Дзюбина А.В. Применение интерактивной доски в процессе изучения курса физики в сфере высшего профессионального образования// <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/2/Aryngazin&Dziubina/>
- 2 Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш.

пед. учеб. заведений. – М., 2003.

3 Интерактивные технологии в образовании. Учебно-методический комплекс//Российский государственный гуманитарный университет. – М., 2005.

4 Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.// <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>

Технологическая мастерская для будущих воспитателей и учителей начальных классов по преемственности технологий дошкольного и начального школьного образования

М.С.Гринева, ст. преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного образования МГПИ, г. Москва

В условиях массовой обязательной школы, когда в классе 25 учеников, учитель, в большей степени, ориентируется на общий уровень успеваемости класса и на сроки прохождения материала по программе курса, чем на отдельные особенности конкретного ученика. Поэтому очень важно, чтобы дети, приходящие в школу, обладали определенным уровнем психического и физического развития для возможности обучаться по программе массовой школы. Именно интересы школы порождают требования к детям, поступающим в первый класс, и эти требования постоянно возрастают. Так Е.Е. Кравцова отмечает, что школа начинает требовать от ребенка, поступающего с первый класс, большей работоспособности, более сложных форм умственной деятельности, более высокого уровня развития нравственно-волевых качеств. Возрастают требования и к уровню знаний, умений и навыков будущих первоклассников (Кравцова, 1981).

Проблема психологической готовности ребенка к школе приобрела в последние годы новое содержание и особую актуальность в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию, сокращением сроков обучения в начальных классах, обогащением школьных программ новым содержанием, соответственно с современным уровнем развития науки и техники. В настоящее время растут требования школы к младшим школьникам и детям, поступающим в первый класс. Поэтому исследования условий и закономерностей формирования у дошкольников психологической готовности к школе приобретают особое

практическое значение: они создают необходимую основу для разработки новых, более эффективных методов подготовки детей к последующему обучению. Исследования, ведущиеся в данном направлении, необходимы для совершенствования методики воспитательно-образовательной работы детских садов, в целях облегчить психологическую адаптацию дошкольников к новым условиям жизни, способствовать их безболезненному переходу от игры к учению, помочь преодолеть те трудности, которые испытывают многие из них, приступая к обучению в школе (Кравцова Е.Е., 1981, 1996; Костикова М.Н., 1985; Денисенкова Н., 1991; Накова И.Р., 2001 и др.).

По данным разных исследователей в начальной школе у 20-25% детей наблюдаются низкие показатели адаптации и симптомы школьной дезадаптации (И.В. Дубровина, Н.Г. Салмина, В.Е. Каган, А.А. Северный, М.В. Максимова и др.). И.А. Архипова в своих исследованиях особо подчеркивает влияние уровня готовности ребенка к обучению на особенности адаптации детей к школе. Готовность к школе выступает как защитный механизм, обеспечивающий благоприятные условия для развития ребенка в новой для него социальной ситуации. Таким образом уровень готовности к школе выступает необходимым условием оптимального развития ребенка в начальной школе. При этом сегодня все больше пособий разрабатывается по психологической готовности детей к школе, однако с организационной точки зрения для преемственности работы воспитателей и учителей по данному направлению практически ничего не разработано. Для этого нужно согласовать педагогические установки сотрудников детского сада и начальной школы и познакомить их с технологиями непрерывного образования дошкольников и младших школьников, дать им образцы занятий и уроков, опирающиеся на методические требования к преемственности содержания и методов обучения и воспитания детей.

Основанием для разработки данной проблемы на методологическом уровне стали:

- Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009-2011 гг.: п.5.1.2. Общее образование, п.п.3., Московский городской мегапроект «Строим школу будущего» проект «Детский сад Будущего»,
- Инициатива Президента России Д. А. Медведева «Наша новая школа»,
- Программа развития дошкольного образования в г. Москве до 2017 года
- Программа преемственности дошкольного - начального школьного образования (В.И.

Слободчиков и др.).

Работа на данных методологических основаниях является продолжением начатой в 2007 г. экспериментальной деятельности по развитию креативных способностей детей и молодежи г. Москвы в условиях непрерывного образования от детского сада до вуза, которая проводится на базе сети образовательных учреждений Северного административного округа г. Москвы (МГПИ, ЦО №1409, д/с №№ 2507, 2508, 2526, 2527, 2394). Под эгидой данной деятельности в течение 2007-2009 уч. года проведены:

- проведение семинара-практикума по мониторингу способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста (февраль 2008);
- участие в конкурсе чтецов образовательных учреждений-участников ГЭП, посвященном Дню Защитника Отечества «В нас продолжается Россия» (февраль 2008 г.);
- участие в городском конкурсе детских и детско-родительских творческих проектов «Солнечный зайчик» для детей дошкольного и младшего школьного возраста (2008-2009);
- круглый стол «Создание здоровьесберегающей среды в ОУ в аспекте развития креативных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста» (февраль 2009);
- проблемный семинар «Организация эколого-развивающей среды как условие экологического образования в ДОУ и начальной школе» (апрель 2009);
- в марте 2009 года выступление с творческими докладами на Неделе науки в СОУО «Год равных возможностей: развитие детского творчества в условиях непрерывного образования и взаимодействия с семьей».

Это стало основанием для объединения усилий детских садов и ЦО и создания технологической мастерской на базе ЦРР-детского сада №2508 для воспитателей и учителей под руководством кандидата педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и методики дошкольного образования МГПИ, Н.В.Микляевой, доктора педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования МГПИ, Е.Н.Леонovichа. Представители мастерской ориентируются на научно-методический, социально - педагогический и учебно-воспитательный виды профессиональной деятельности - их деятельность способствует решению следующих типов профессиональных задач будущих учителей и воспитателей:

в области организационно-управленческой деятельности:

- координирование взаимодействия между представителями дошкольных и школьных учреждений, а также научных институтов, занимающихся проблемами непрерывного образования;
- организация просветительской работы по подготовке детей к школе для родителей, учителей и воспитателей;
- организация контроля за результатами обучения и воспитания и деятельностью педагогов;

в области научно-методической деятельности:

- анализ современных тенденций развития дошкольного и начального школьного образования;
- обеспечение условий, необходимых для прохождения успешной адаптации ребенка к дошкольному или школьному учреждению;
- повышение квалификации воспитателей и учителей, развитие их творческих инициатив;
- анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;

в области учебно-воспитательной деятельности:

- использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств обучения;
- формирование положительного психологического климата в коллективе, умения анализировать поступки окружающих и адекватно реагировать на них с целью профилактики нарушения адаптации ребенка к дошкольному учреждению или школе.

в области социально-педагогической деятельности:

- оказание помощи в социализации детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Программа мастерской включает 3 этапа работы:

1 этап работы (январь – февраль 2010): систематизация подходов к осуществлению непрерывного семейного и общественного, дошкольного и начального школьного образования; выявление факторов эффективности адаптации и подготовки детей к детскому саду и школе на базе детских садов – партнеров по ГЭП в процессе проведения круглых столов и семинаров;

2 этап работы (март- май 2010): разработка и апробирование модели преемственности

целей, задач и организационного содержания работы детского сада и начальной школы через определение целей совместной работы учителей и воспитателей, определение критериев достижений дошкольников и младших школьников. Выступление с докладами на Неделе Науки в СОУО, городском круглом столе «Готовность детей к школе» и проблемном семинаре «Современные подходы к определению готовности детей к школе»

3 этап работы (июнь – ноябрь 2010) - создание библиотеки педагогических ситуаций по формированию готовности детей к школе, передача их для Электронной библиотеки проекта «Московское образование: от младенчества до школы» ДОМ-ЮНЕСКО, подбор технологий непрерывного образования (речевого и языкового, математического образования), выступление на городском Круглом столе «Образовательные технологии в дошкольном и начальном общем образовании».

Реализации данных этапов на практике способствует методический комплекс и технологическое портфолио участника мастерской.

Изучение курса «Дошкольной педагогики» как основа профессиональной подготовки будущих бакалавров

Ю.В.Микляева, к.п.н., доцент МГПИ, г.Москва

Цель изучения курса «Дошкольная педагогика» при подготовке бакалавров педагогики является формирование у студентов профессиональных знаний и умений по организации педагогического процесса в ДООУ, готовности к творческому использованию теоретических знаний.

Задачи изучения курса:

- формировать представления о теоретических и методических основах обучения и воспитания дошкольников; понимать психолого-педагогические особенности развития детей дошкольного возраста; знать современные концепции дошкольного образования;
- познакомить с современными формами, средствами и методами обучения и воспитания детей в разные возрастные периоды дошкольного детства;

- развивать педагогическое мышление и рефлексия, осуществлять анализ педагогического процесса на основе собственных воззрений студентов, самостоятельности и педагогического творчества.

В связи с этим основное содержание дисциплины посвящено теоретическому анализу вопросов развития, воспитания и обучения дошкольников, а также организации педагогического процесса в дошкольном учреждении на современном этапе.

Изучение теории воспитания дошкольников нацелено на то, чтобы помочь студенту систематизировать свои знания, упорядочить и критически оценить накопленный исторический опыт в воспитании детей дошкольного возраста, расширить кругозор и получить представление, как о новых идеях, так и о перспективах развития методики воспитания и обучения дошкольников. В свою очередь, это позволит выделить движущие силы и логику воспитательного процесса в ДОО. При этом структура учебного курса выстроена таким образом, чтобы познакомить студента с сущностью воспитания и определить его место в целостной структуре образовательного процесса.

Содержание воспитательной деятельности рассматривается в соответствии с современными требованиями нормативных правовых актов (в частности, типовых положений) к содержанию, целям и задачам целостного образовательного процесса. Содержание воспитывающих влияний образовательной деятельности рассматривается в соответствии с компонентами содержания документов государственного образовательного стандарта, связанных с реализацией воспитательной функции образования, по направлениям развития личности, обеспечиваемым воспитанием (социально – нравственное, общеинтеллектуальное, общекультурное).

Социально – нравственное направление развития личности – направление развития личности, которое обеспечивается либо воспитанием, либо воспитанием и обучением, и состоящее в усвоении основных понятий о социальных нормах отношений, в том числе об общечеловеческих ценностях, определяемых в соответствии с содержанием ратифицированной Россией Конвенцией ООН о правах ребенка и с содержанием федеральных нормативных актов; сформированности основных элементов гражданско – патриотического сознания; усвоении основных обобщенных закономерностей жизни и

развития общества и человека в нем; усвоении основных понятий культуры социальных отношений, включая экономические и правовые.

Общеинтеллектуальное направление развития личности – направление развития личности, которое обеспечивается либо воспитанием, либо воспитанием и обучением, и состоящее в усвоении основных понятий об эффективных способах мыслительных действий применительно к решению задач и к другим видам практического применения аналитико – синтетической деятельности; усвоение основных элементов общенаучных методов познания.

Общекультурное направление развития личности – направление развития личности, которое обеспечивается либо воспитанием, либо воспитанием и обучением, и состоящее в усвоении основных общеэстетических понятий (культурологических, культурно – национальных и др. основных понятий, связанных с художественно – образным способом познания); усвоении основных экологических понятий, отражающих непосредственное взаимодействие человека с окружающей средой и его последствия; усвоение основных понятий, определяющих управление собой (своим здоровьем, физическим развитием, творческим самосовершенствованием).

В зависимости от каждого направления развития личности дифференцируются средства воспитания и обучения ребенка, определяется национальное своеобразие воспитания, функции и основные направления деятельности педагога.

В то же время, в представленном учебном курсе некоторые вопросы рассматриваются с учетом разных точек зрения, поскольку педагог в современной ситуации развития общества должен ориентироваться в мире методических идей и уметь определять собственную позицию. Только в этом случае можно рассчитывать на его творческую активность. В свою очередь, это возможно только при том условии, что педагог будет знать базовые теории воспитания и развития личности, и понимать, что в основе образования лежат разные доминирующие концептуальные представления о предназначении образовательных учреждений как социальных институтов. Поэтому так важно становится формирование его умения отличать одни воспитательные системы от других, ориентироваться в используемых подходах к воспитанию и образованию. Так, согласно культуросообразному

(«социокультурному», «традиционному», консервативному» и т.п.) подходу образование понимается как трансляция социокультурного опыта от поколения к поколению. Основным законом воспитания как общественного явления является закон обязательного присвоения подрастающим поколением социального опыта старших поколений. Взрослый при этом выступает носителем культурных образцов, посредником, призванным интерпретировать культуру в складывающуюся картину мира ребенка в контексте детского миропонимания. Таким образом, схема развертывания индивидуальной сущности происходит параллельно с приобретением социальной сущности человека.

Согласно антропологическому (гуманистическому, феноменологическому, природосообразному) подходу образование понимается как непрерывная линия развития личностного потенциала, как становление Образа Человеческого под воздействием самых различных «личнообразующих» факторов. В соответствии с данным подходом разработаны основные педагогические концепции: «гуманистическая», «неогуманистическая», «феноменологическая», «эмоционально-ценностно-волевая», «педагогика сотрудничества», «развивающее обучение» и т.п. Они помогают определить гуманистический аспект взаимоотношений субъектов воспитания. В связи с этим основное внимание педагогов направляется на явления внутреннего мира ребенка в процессе его воспитания и обучения, становления как личности. Однако в любой воспитательной системе дисбаланс в распределении ее функций приводит к нарушению функционирования всей системы.

Так, сторонники неогуманистического направления в педагогике, выступая против резкой очерченности, касается ли это содержания образования или технологии обучения, пришли к выводу о необязательности структурирования образования. Только опыт субъективных переживаний ребенка может определять, по их мнению, содержание и направленность процесса воспитания и обучения. Предъявление обязательного минимума программного материала, единые требования к обязательным результатам обучения не являются необходимыми атрибутами такого обучения.

Пессимистический прогноз в отношении развития и реализации идей гуманистической парадигмы дидактики содержится в работах многих ученых и практиков. Научная проблема

реализации гуманистических идей в реальном процессе обучения с достаточной полнотой разрешается не только в дидактике, но и в педагогической психологии.

Манера изложения данного материала в процессе преподавания дисциплины изменяется по мере перехода осмысления теории к практике, вовлекая студента в диалог и активизируя его творческие способности. Для этого широко используется система вопросов и творческих заданий. Одни из них предваряют собой изложение, чтобы актуализировать имеющиеся знания, другие направлены на самостоятельное иллюстрирование положений, осуществление самоконтроля и пр. Часть вопросов и заданий предназначена для углубленной теоретической проработки информации, а другая рассчитана на апробацию материала и внедрение в практику.

При этом используются интерактивные методы и формы обучения студентов-будущих бакалавров, благодаря которым они смогут внедрять интерактивную модель педагогического взаимодействия с детьми и родителями воспитанников в ДОО: работа в малых группах — в парах, ротационных тройках, “два, четыре, вместе”; метод карусели; лекции с проблемным изложением; эвристическая беседа; семинары в форме дискуссий, дебатов; конференции; метод проектов. Кроме перечисленных форм и методов, в процессе преподавания дисциплины применяются следующие технологии организации поисковой деятельности на занятиях и самостоятельной работы студентов:

- информационные технологии, технологии педагогической диагностики и прогнозирования, технология полноценного сотрудничества, саморазвития и педагогической коррекции, технологии педагогического общения и группового воздействия;
- разработка индивидуального образовательного маршрута организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов (для этого в процессе преподавания дисциплины используется 4 типа заданий с альтернативными вариантами видов самостоятельной работы);
- рейтинговая система корректирующего и итогового контроля.

Комплексное использование данных технологий при изучении блоков и модулей дисциплины может рассматриваться как программа формирования учебно-

профессиональной и профессиональной деятельности студента, которая индивидуализируется по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности (на уровне репродуктивных, продуктивных, конструктивных и творческих действий), а также темпу обучения. Это делает процесс профессиональной подготовки бакалавров более мобильным и эффективным.

5 секция:

Проблемы и перспективы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования

- В.В. Мануйлова* Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования
- Юганова И.В.* Экспертные оценки как средство освоения механизма управления качеством дошкольного образования у будущих руководителей дошкольных образовательных учреждений
- Виноградова Н.А., Максимова Г.Ю.* Подготовка воспитателей в европейских странах к профессиональной деятельности в детском саду (вторая половина XIX - начало XX вв.)
- Новиков С.Б.* Особенности процесса формирования певческих навыков у будущих педагогов музыкантов в музыкальных образовательных учреждениях
- Соловьева И.Г.* Проблемы самоактуализации личности студента в процессе музыкального образования
- Ахтян А.Г.* Аспекты социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста в системе профессиональной подготовки специалистов

Аспекты социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста в системе профессиональной подготовки специалистов

А.Г. Ахтян, г. Москва, аспирант МГПИ;

Реформы последнего десятилетия затронули все стороны жизни общества, в том числе и систему высшего профессионального образования, повысив интерес к ее социокультурному и духовному назначению. Это вызвано тем, что вместе с позитивными результатами преобразований появились заметно ухудшение нравственного и духовного состояния подрастающего поколения. Оно проявляется в искажениях нравственного сознания, эмоциональной, волевой и социальной незрелости детей, подростков и молодежи.

Социально-нравственное воспитание позволяет направлять развитие субъективного мира воспитанника, с одной стороны, действуя в соответствии с тем нравственным образцом, идеалом, который воплощает требования общества к растущему человеку, а с другой стороны, преследуя цель максимального развития индивидуальных особенностей каждого ребенка в процессе адаптации и социализации. Особую роль в этом приобщение детей к системе духовных, нравственных и социальных ценностей общества, национальные и культурные традиции.

Острота данной проблемы выявлена в исследованиях В.В. Абраменковой, А.И. Антонова, Т.А. Берсеневой, В.А. Глуздова, В.Н. Гурова, В.А. Гурьева, и др. Снижение многих показателей нравственного и духовного здоровья личности в настоящее время происходит, начиная с дошкольного возраста.

Дошкольный возраст - это сенситивный период формирования ценностных ориентиров личности, ее эстетического развития, выявления способностей и создания условий для их развития, что достаточно полно раскрыто в работах А.С. Алексеевой, Г.В. Луниной, О.М. Потаповской, Л.В. Суровой, В.М. Холмогоровой. В дошкольном возрасте ребенок впервые знакомится с духовными ценностями общества, культурой и искусством. Успешность социально-нравственного воспитания дошкольников во многом зависит от уровня профессиональной подготовки педагогов.

В этой связи становится актуальной задача подготовки специалистов в области социально-нравственного воспитания. Это подтверждается в целевых и региональных

программах, в которых говорится о том, что только подготовленные педагоги, владеющие формами и методами взаимодействия с детьми, их семьями, общественными организациями, смогут конструктивно повлиять на современную социо-культурную ситуацию. Об этом свидетельствуют документы, определяющие направления развития системы образования в России. Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине развития образования в России», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Особенно важно при этом совмещение линий развития системы профессионального образования и фундаментальной науки, которое становится основой и важнейшими компонентами социального развития дошкольников в условиях семьи и детского сада.

Решение проблемы подготовки педагогов к социально-нравственному воспитанию детей (с первых лет жизни и до начала обучения в школе) требует глубинного осмысления воспитательной деятельности, опоры на традиционные, христианские представления о человеке.

Дети дошкольного возраста должны иметь возможность практически осваивать и закреплять нравственно-этические нормы, ведущие к овладению механизмами социальных и нравственно-гражданских отношений между людьми через активное взаимодействие семьи с дошкольным образовательным учреждением.

Несмотря на множественность подходов к исследованию проблемы социально - нравственного воспитания детей, остаются недостаточно выясненными механизмы становления и развития начал их нравственного сознания, не в полной мере выявлены ресурсы для совершенствования содержания и технологии его формирования.

Формирование такого рода ценностей у детей зависит от уровня подготовки специалистов к осуществлению социально-нравственного воспитания и к взаимодействию с родителями и педагогическим коллективом детского сада в аспекте наполнения образовательной и воспитательной деятельности нравственным и социально-педагогическим содержанием. Кроме того, немаловажным условием эффективности такого взаимодействия выступает комплексный подход к развитию образовательно-мыслительной и эмоционально-волевой сфер личности ребенка и детского коллектива при решении задач социально-нравственного воспитания детей. И, наконец, партнерство взрослого и ребенка в

процессе социально-культурной деятельности на основе соблюдения принципов последовательности, постепенности и систематичности при формировании нравственных качеств ребенка.

Особенности процесса подготовки педагогов к социально-нравственному воспитанию детей заключаются в том, что обучающему, прежде чем стать субъектом деятельности, надо быть объектом самопознания и саморазвития: необходимо самоопределиться в сфере духовной деятельности, прежде чем начинать работу с детьми.

Библиография

1. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская и др.; под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А. Марковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1984. 272 с.
2. Титаренко В. Нравственное воспитание в семье// Культура семейных отношений. - М. 1985.

Проблемы самоактуализации личности студента в процессе музыкального образования

И.Г. Соловьёва, г. Солнечногорск, ст. преп. МГПУ

Студенческий период – важнейший этап становления индивидуальности человека, как личности и деятеля, впервые в своей жизни формирующего собственную среду развития [1,с. 3-14].

Становления личности в процессе её профессионализации связано с осмыслением и осуществлением своего Я и потребностью человека в самореализации и развёртывании своих потенциалов. Иосиф Бродский в своей нобелевской лекции сказал: ”Независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит, прежде всего в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь. Ибо она у каждого из нас только одна, и мы хорошо знаем чем всё это кончается. Было бы досадно израсходовать этот единственный шанс на повторение чужой внешности, чужого опыта, на тавтологию...” [2, с.135].

Эти слова обращены к той части личности каждого человека, которая являет собой

уникальность и неповторимость. Кто я? и Зачем я живу? – вопросы, которые задаёт человечество в той или иной форме: религиозной, философской, научной или образно-художественной. Человек испытывает или предчувствует возможность испытать особое переживание жизни в согласии с собой и окружающей действительностью.

Это феномен имеет отношение ко всему существу человека, к его физической и духовной жизни, описывается как состояние сверхсознания (В. Вернадским, Г. Гюрджиевым, П. Успенским и других).

Как пробуждение или просветление (в духовной литературе разных конфессий), как самореализация или самоактуализация в психолого-педагогической науке. Это искомое состояние переживания ближе всего к тому, что человек называет счастьем и воплощением. Возможно, по замыслу Творца, оно и является наградой за делание себя и своей судьбы в нашем земном пути, быть может в нём и заключается высший смысл жизни и её уникальности в каждом.

Так в понимании протоиерея В.В. Зеньковского, неповторимость человека, рождённая из актуального сопряжения тела, души и духа есть его “крест.” ”Путь человека определяется не простой сопряжённостью духа и психо-физической стороны, но в нём обнаруживается своя - для каждого человека особая – закономерность, которую зовут “судьбой”, которая в христианстве именуется “крестом”. В глубине личности скрыта причина своеобразия, неповторимости её, скрыт, однако, и её “крест”, который, говоря формально, есть ничто иное, как логика духовного развития данного человека...Логика жизни связана не с внешними событиями, а с внутренними задачами, с духовной стороной жизни. Надо уметь видеть сквозь внешнюю цепь событий в жизни человека ту последнюю глубину... Реальность нашей свободы не снимет силы этой данности нам креста. Мы свободны в том, возьмёмся ли мы за выполнение нашей задачи...но неснимаемость “вписанного” в нас креста есть предел нашей свободы” [3, с.53].

Свобода, напомним, находится лишь в диапазоне между осознанным принятием своей задачи или отказом принять эту данность, в последнем случае развивается состояние психологической защиты от себя. От пути, от креста – инфантилизм (искусственное продление детства). В принятии своего пути происходит второе рождение человека, самоосуществление себя, на этом пути человек становится равным сам себе.

Эти философские размышления и психологические обоснования потребности в совершенстве личности наиболее чётко очерчены и изучены в научной концепции А. Маслоу о самоактуализации личности. Он считал, что самоактуализироваться – значит стать тем человеком, которым мы можем стать, достичь вершины нашего развития; добиться полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Обращаясь к проблеме самореализации К. Роджерс трактовал этот феномен сознания как врождённое стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей: ”это стремление, которое видно по всякой органической и человеческой жизни, стремление расширяться, распространиться, становиться автономным, развиваться, становиться зрелым – стремление выражать и задействовать все способности организма, в той мере, в какой это действие усиливает организм или самость.”[4,с.381]

Нужно отметить, что граница в науке между понятиями самоактуализация и самореализация остаётся размытой. В отечественной психологии и педагогике существует мнение, что последнее понятия шире и может включать в себя не только первое, но и такие понятия, как “саморазвития, самоутверждения.”

Самоактуализации или самореализации достигает только небольшой процент людей, по Маслоу около 1%. Эти люди обладают личностными особенностями, качественно отличными от свойств личности большинства людей, не достигающей такой степени зрелости, и в большей своей части невротиков: независимостью, креативностью, философским мировосприятием, демократичностью в отношениях, высоким профессионализмом и продуктивностью во всех сферах деятельности.

С особым вниманием нужно рассматривать вопросы по самоактуализации студента педагогического вуза, в частности будущего учителя музыки. Перед студентом музыкально-педагогического факультета стоит сложная задача за определённый период времени(3-5лет) овладеть комплексом специальных дисциплин, осуществить личностное и профессиональное самоопределение.

Становление студента как профессионала тесно связано с его развитием как личности. Особенности личности могут оказывать как позитивное влияние, так и препятствовать становлению профессионализма. Так, например, на индивидуальных занятиях по дирижированию будущий учитель музыки овладевает целым комплексом

профессиональных качеств и умений которые способствуют его самоактуализации. Помимо чисто технических задач (чтение партитур, техника дирижирования и.др.), по мнению автора, должно происходить психологическое становление профессионала, появление новых качеств в психике студента (гибкость и позитивность мышления, стрессоустойчивость, адекватная самооценка и.т.д.)

Резюмируя вышесказанное, подчеркнём, что самоактуализация личности студента имеет важное значение для формирования его профессионализма.

Список литературы

1. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2 / под ред. Б.Г.Ананьева, А.В.Кузьминой. - Л. 1947 г.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. - М., 2000 г.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург, 1995 г.
4. Роджерс К. К науке о личности. / История зарубежной психологии. Тексты. - М., 1986 г.

Подготовка воспитателей в европейских странах к профессиональной деятельности в детском саду (вторая половина XIX - начало XX вв.)

Виноградова Н.А., к.п.н., проф. МГПИ, г. Москва,

Максимова Г.Ю., к. п. н., доцент ВГПУ, г. Владимир

Родиной идеи подготовки специалистов для дошкольных учреждений является, как известно, Германия.

Детские садовницы приглашались для работы в детских садах Фребелевским Союзом, главным образом, из выпускниц конкретной учительской семинарии, этим же Союзом и учрежденной.

Содержание программ и продолжительность обучения не были едиными в семинариях разных городов Германии. Программы, естественно, основывались на идеях Фридриха Фребеля, однако реализовывались, в силу разных причин, по-разному: в одних семинариях - педантично, почти буквально; в других - довольно поверхностно, без понимания глубинной сути этих идей; в третьих же - осмысленно, творчески.

Примером третьего типа учреждения могла служить учительская семинария в городе

Гота [1; 65 – 69, 82 – 90]. Здесь систему Фребеля не ставили выше ребенка (были и такие примеры), ее воспринимали как живую, готовую к совершенствованию, изменению отдельных элементов (конечно, при сохранении ведущей идеи всей системы), устранению недостатков, которые выявлялись в ходе практики.

В семинарию принимались девушки их всех сословий немецкого общества. Это было комплексное учебное заведение, куда входили: детский сад (9-й и 8-й классы), школа для девочек (с 7-го по 4-й классы), школа для дальнейшего образования (3-й класс), семинария для детских садовниц (2-й класс), семинария для учительниц (1-й класс).

Согласно Устава семинария для детских садовниц или 2-й класс учебного заведения, - это “специальная школа для девиц, желающих заняться руководством детского сада или слушать курс следующего класса”. Сюда принимались девушки не моложе 16-ти лет, обладавшие знаниями, соответствовавшими курсу 3-го класса. Срок обучения детских садовниц в семинарии был 1 год. По окончании срока обучения выпускницы получали свидетельство, которое давало право дирекции рекомендовать их на соответствующие их специальности места.

Выпускницы 2-го класса семинарии, т.е. семинарии для детских садовниц, имели право также поступать в 1-й класс - семинарию для учительниц. Окончившие семинарию для учительниц девушки могли работать как учительницами, так и детскими садовницами. Дирекция охотно рекомендовала таких воспитанниц в частные учебные заведения, в семьи, в элементарные школы Готского герцогства как учительниц и детских садовниц первого разряда.

В учебный план подготовки детских садовниц входили следующие предметы: общая педагогика, теория и практика детского сада, "фребелевские работы", религия, немецкий язык, "счисление", геометрия, история, география, естественная история, пение, письмо, рисование, игры и гимнастика, а также "посещение детского сада" и "пробные уроки и критика последних".

На теоретических и практических занятиях в семинарии большое внимание уделялось: во-первых, формированию у будущих воспитательниц мировоззрения, проникнутого идеей единства мироздания и человека (соответственно, ребенка) как части

великого целого (в соответствии с философскими взглядами самого Фребеля).

В профессиональном отношении воспитательницы должны были смотреть на ребенка как на существо эволюционно развивающееся. В связи с этим, высоко ценились любовь к детям, желание и способности “служить их гармоническому развитию”.

Раз в неделю семинаристки практиковались в детском саду при семинарии. Каждая из них за день-два получала индивидуальное задание: организовать подвижную игру и уметь ею руководить (соответственно со старшими или младшими детьми); рассказать детям сказку (надо было самостоятельно выбрать сказку и адаптировать ее к возрасту детей); наконец, поупражнять младших детей в пальчиковых играх. Что касается фребелевских занятий с детьми, то в общем семинаристки научались исподволь руководить ими, помогая детским садовницам на этапе, так сказать, "пассивной практики".

Необходимо отметить, что девушек обучали умению делать то, что делают сами дети, например, уметь самим играть в те же подвижные или сюжетно-ролевые игры (за что, кстати, ратовал сам Фребель и, что весьма актуально и сегодня в отечественных ДОУ).

Деятельность семинарии не сразу снискала понимание в обществе. В первые годы ее функционирования пришлось даже назначить вознаграждение девушкам, решившимся поступить в это учебное заведение. Но через несколько лет, видимо, на фоне осознания важности и необходимости получения детскими садовницами специальной подготовки, доверие к семинарии в обществе возросло. Сыграло свою роль и то обстоятельство, что выпускницы получали свидетельство об окончании семинарии, санкционированное правительством, и были надежно трудоустроены. Так появились желающие пройти курс обучения уже без вознаграждения. Вскоре директор мог даже взимать плату за обучение. Со временем эта сумма стала достаточной для содержания самой семинарии.

Как можно понять, семинария в Готе давала образование повышенного уровня, который требовал достаточно основательного общего образования в городских школах, которые, в свою очередь, к сожалению, не обеспечивали в целом должной подготовки выпускников.

Германия как родина целостной системы дошкольного воспитания привлекала желающих получить специальную подготовку в этой области из других стран. В немецких

учительских семинариях (в частности, в Готской) учились и девушки из России.

Творческое отношение к идеям Фридриха Фребеля на каком бы уровне и в каких бы аспектах дошкольного образования они ни реализовывались, в частности, в аспекте подготовки компетентных специалистов для детских садов, доказывает значимость этих идей для развития человеческой личности [5].

В исследуемый период педагоги и за рубежом и в России понимали, что как всякая основополагающая идея, они применимы ко всем национальностям, т.к. законы развития человека одинаковы для всех людей. Но средства реализации этих идей должны гармонизировать с традициями, характером, особенностями жизнедеятельности того народа, которому эти идеи показались близкими [1; 90].

Отечественные педагоги, сумевшие оценить реальную значимость идей Фребеля о дошкольном воспитании, вместе с тем, ратовали особенно ближе к началу XX века, за создание “системы русского детского сада” /Л.К.Шлегер и др./, которой бы руководили русские специалисты, а русские девушки получали бы профессиональную подготовку не в Германии, а в России и ориентировались бы в процессе обучения именно на российских детей, на социо-культурные условия и образовательные традиции России [4; 267-269].

Что касается соседней с Германией страны – Франции, то заявленный хронологический период - это период подготовки и начала преобразований во французском дошкольном воспитании в соответствии с образовательной реформой 1881-82 гг., когда дневные приюты для детей постепенно стали преобразовываться в воспитательные учреждения - материнские школы. Соответственно был изменен устав этих учреждений на основах “здоровой” педагогики и детской психологии, т.к. было признано, что ребенку необходимо создать нормальную для развития обстановку.

За создание такой обстановки ответственна, главным образом, воспитательница. Поэтому самый большой и содержательный прогресс в пореформенной Франции выпал именно на долю воспитательниц [2; 188 – 200].

Однако, к тому времени, когда во французском обществе сложилось понимание того, что в воспитательницы надо выбирать лучших из претенденток, а для управления материнскими школами, в свою очередь, надо призывать лучших из воспитательниц,

оказалось, что выбирать по сути было не из кого ввиду явного дефицита кадров воспитателей. Такое положение сложилось по ряду причин, работа воспитательниц была не настолько проста и легка, как могло показаться на первый взгляд: у них не было отпусков и каникул; жалование было меньше, чем у учителей начальных школ; наконец, во французском обществе сложилась иерархия учителей начальных школ над воспитателями материнских школ (возможно, сыграло свою роль то обстоятельство, что воспитательницы обучались 1-2 года, а учителя – 3 года).

Учитывая важность общественного дошкольного воспитания, были организованы курсы, предназначенные специально для подготовки воспитательниц материнских школ "в духе друзей маленьких детей" и учрежден институт для подготовки преподавателей этих курсов.

Курсы и институт сыграли свою положительную роль, они явились завершающим этапом на пути осуществления уже сформировавшегося во Франции идеала начального образования, охватывавшего детей примерно от 2-х до 10-ти лет.

С этой целью решено было уйти от "узкой" специализации и открыть так называемые "нормальные школы", аналог германских учительских семинарий для подготовки специалистов начального образования, т.е. воспитателей материнских школ и учителей начальных школ в одном лице.

Открытие подобного типа учреждений позволило разрешить известную коллизию, при которой воспитательница, знавшая только педагогику и психологию дошкольного детства, не имела перспективного взгляда на развивающегося ребенка, не могла вполне грамотно способствовать его развитию на более поздних возрастных этапах, даже на ближайшем из них в начальной школе.

С другой стороны, учителя начальной школы, имевшие дело с детьми от 6-7 лет, не изучали особенности их развития в дошкольном возрасте, а также не знали о том образовательном багаже, который дети приобретали до поступления в начальную школу.

И вот, наконец, Совет по народному образованию Франции принял постановление о том, что отныне "нормальные школы" должны снабжать кадрами не только начальные школы, но и материнские.

Желавшие же поступить в "нормальную школу для учительниц" обязывались в течение 10 лет посвятить себя педагогической деятельности в начальной или материнской школе, в зависимости от того, куда их назначат.

Все слушательницы "нормальной школы" в конце 2-го года обучения сдавали экзамен для получения свидетельства на звание воспитательницы материнской школы. Это свидетельство давало право заниматься 3-й год. В случае неудачи на экзамене девушки отчислялись. Однако, если имелись в наличии благоприятные отзывы преподавателей, обучающимся позволялось держать экзамен во второй раз. В случае вторичной неудачи исключение было неизбежным.

Подобная форма аттестации должна была быть как бы формой профессионального отбора, целью которого (даже в условиях дефицита кадров воспитателей) было направление в материнские и начальные школы не случайных людей, а специалистов по призванию.

Подготовка воспитателей в европейских странах во второй половине XIX-начале XX вв. как один из основных аспектов дошкольного образования, имея в своем содержании инвариантный компонент, естественно, осуществлялась в духе национального своеобразия трактовки проблем воспитания детей дошкольного возраста, что практически исключало механическое копирование зарубежного опыта, в частности, опыта профессионального образования педагогов для дошкольных учреждений [3; 18].

Литература:

1. Бобровская С. Л. Сущность системы Фребеля. – М., 1872.
2. Кергомар П. Дошкольное воспитание и детские сады во Франции. – М., 1911.
3. Фридрих Фребель. Будем жить для своих детей /Сост., предисловие Л.М. Волобуевой – М., 2001.
4. Шацкий С.Т. Система «русского детского сада»//С.Т. Шацкий. Избр. пед. соч. в 2-х т./Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина. – Т. 2.- М., 1980.
5. Monroe P. A cyclopedia of education. – N. – Y.; 1926 – 1928. – V. 1-2. – N. – V., 1926.

[1] Франция, в отличие от многих стран мира, не восприняла предложенное Фребелем для дошкольных учреждений

романтическое и, вместе с тем вполне адекватное название – “детский сад”. Название “материнская школа”, в свою очередь, корнями восходит к Яну-Амосу Коменскому. Сказался, видимо, тот факт, что в изучаемый период Франция имела сложные политико-социальные отношения с Германией. К тому же, исторически выдерживавшаяся своеобразная позиция Франции по многим вопросам сказалась и в вопросе дошкольного воспитания.

Особенности процесса формирования певческих навыков у будущих педагогов музыкантов в музыкальных образовательных учреждениях

С. Б. Новиков, доц. МГПУ, г. Москва

Голос – это важнейший инструмент педагога. Такие его свойства как тембр, звучность, эмоциональная насыщенность играют в процессе установления контакта педагога с аудиторией такую же важную роль, как и содержание учебного материала. Профессиональное овладение голосом наряду с коммуникативной задачей несёт ещё в себе задачу, сохранения здоровья голосового аппарата учителя и на этой основе его профессионального долголетия.

Несомненно, возрастает значимость владения голосом в процессе преподавания музыки и пения. Музыкальное и в частности вокальное искусство, занимает достойное место среди других достижений человеческой культуры. В разных странах современного мира вокальное творчество аккумулирует лучшие нравственно-этические традиции, передавая их следующим поколениями, и сохраняя историческую память народов. Вокальное творчество, отражая в себе разнообразную картину современного мира, несёт познавательный и миротворческий импульс. Многочисленные международные фестивали вокально-хорового творчества служат укреплению дружественных связей между странами. Пение – это фактор воспитания в подрастающем поколении нравственности и патриотизма, музыкально-эстетического вкуса и воображения. В вокальном творчестве находит своё воплощение основополагающий принцип воспитывающего обучения. Такой взгляд на предмет пения позволяет по достоинству оценить его место в программе общеобразовательной школы. В таком контексте подготовка профессиональных учителей пения вырастает до масштабов государственной важности.

В современных условиях подготовка учителей пения проводится на музыкально-педагогических факультетах педагогических университетов. Необходимо оценить тот

положительный факт, что предмету постановки голоса в образовательной программе факультета, безусловно, уделяется должное внимание. Это можно видеть по следующим признакам:

- освоением вокальных навыков студенты занимаются на протяжении всего курса обучения,
- обеспечен индивидуальный подход, когда занятие проводят вокальный педагог и концертмейстер,
- в учебной программе достаточное количество часов: в основном студенты занимаются по два часа в неделю.

Такое внимание к профессиональной постановке голоса оправдано, поскольку работа педагога музыканта в общеобразовательной школе связана с необычайно большой голосовой нагрузкой. «Нагрузки превышают средние голосовые возможности учителя искусства. Если провести аналогию с нагрузкой артиста театра, то это будет выглядеть как шесть трёхчасовых моноспектаклей в неделю – нагрузка чрезвычайная, физически невозможная!» [7 с. 125].

Однако формирование профессиональных вокальных навыков у этой категории студентов имеет свои специфические особенности. К ним следует отнести, прежде всего, возрастную группу большинства первокурсников. Средний возраст студентов 1 курса музыкально-педагогического факультета Московского городского педагогического университета за период 2009 – 2010 годы составил 18,1 лет. Из них 38,5 % имеют возраст до 18 лет. Эти цифры показывают, что подавляющее большинство первокурсников поступают на факультет в юношеском возрасте и далеко не все из них успевают адаптироваться к мутационным физиологическим изменениям, которые произошли у них в недавнем времени. Нужно учитывать, что в период мутации изменяются не только форма и размеры гортани. Быстрый рост тела молодого человека, приводит к изменению его форм. При этом увеличивается мышечная масса и сила мышц грудной клетки, брюшной стенки и диафрагмы, то есть тех анатомических областей, которые принимают активное участие в фонационном дыхании. В результате этих изменений молодой человек получает новые «координаты» двигательной активности по извлечению звука во всех компонентах

голосового аппарата. Эти анатомо-физиологические изменения и определяют проблемы вокальной педагогики юношеского возраста.

Методика вокальной подготовки основывается на специфических слуховых и вибрационно-телесных ощущениях. Процесс формирования певческих навыков можно рассматривать по такой схеме. Вначале возникает звуковой образ [2 с. 77]. По нему регулируется система движений. В этой связи этот звуковой образ носит название регулировочного образа. Звуковым регулировочным образом, воспринимаемым на слух, может служить голос педагога в классе или аудиозапись голоса профессионального вокалиста. Далее у студента возникает опосредованное двигательное представление по воспроизведению вокального звука. Но звуковым регулировочным образом могут быть и воспоминания и впечатления из детского певческого прошлого. На музыкально-педагогический факультет поступают, как правило, юноши и девушки, которые в детском возрасте, занимаясь музыкой, пели либо в детских хоровых коллективах, либо выступали в качестве солистов. Чем успешнее была их детская «вокальная карьера», тем более устойчивый звуковой образ их детского голоса продолжает жить у них в сознании и тем сложнее процесс замены его на новый, взрослый регулировочный звуковой образ. Подтверждением тому могут служить творческие судьбы детей, бывших «звёздочками» детского вокального творчества: Робертино Лоретти в Италии и Серёжи Парамонова в России. Они не стали вокальными звёздами в своей взрослой жизни.

Возникает вопрос о преемственной ценности детских вокальных ощущений к изменившимся анатомо-физиологическим голосовым структурам. Например, касаясь такой важной части голосового аппарата как дыхание, известный вокальный педагог Богадунов В. А. пишет: «Вокальные приёмы потребуют закрепления и тщательной систематической проверки в течение всего последующего обучения; только сделавшись привычными для поющего ребёнка, они приобретут затем автоматический характер. Дальнейшее развитие дыхательных движений и установок, когда в работу вовлекается мускулатура всего пояса и выдыхательные движения нижней части живота, может быть оставлено до наступления зрелого возраста, но основные навыки певческого дыхания должны быть усвоены в детстве, иначе впоследствии обучение пришлось бы начинать сначала. Преемственность обучения в детстве с обучением в зрелом возрасте была бы нарушена, а в ней-то и заключается вся

ценность раннего обучения пению». [1. с. 54] Автор справедливо оставляет формирование наиболее сложных координационных элементов фонационного дыхания до наступления зрелого возраста, но декларирует преемственность основных его элементов из детства во взрослый возраст. По нашему мнению возможность применения координационных механизмов детского дисконта повзрослевшим молодым человеком, превратившимся в тенора, баритона или баса практически отсутствует. Вместе с взрослым голосом возникают новые вибрационные ощущения гортанно-резонаторного аппарата, новые ощущения плотности смыкания голосовых связок, и они влекут новые ощущения, связанные с дыхательной координацией. Практика показывает, что зеркальный перенос прежних детских навыков почти невозможен. Развитие у студентов «взрослого» голоса требует в разной степени длительного промежутка времени и особых педагогических приёмов и методик. Занятия необходимо проводить с осторожностью, внимательно соблюдая принципы постепенности и последовательности. Иначе говоря, процесс обучения нужно начинать заново.

Следующей особенностью является недооценка значительной частью студентов своих вокальных способностей и роли вокально-технической подготовки в формировании этих способностей. В процессе анкетирования первокурсников в 2009 и 2010 годах на вопрос, обладаете ли вы певческим голосом, пессимистически ответили 38,1% опрошенных. Студентам первого курса в форме анкеты был задан ещё один вопрос: оправдано ли бытующее мнение о том, что научить петь нельзя, а певческий голос у человека либо есть, либо его нет. Мы получили данные, что среди опрошенных первокурсников по этому вопросу 23,8% пессимистов. Цифры объективно показывают, что более трети будущих учителей пения, по их собственному мнению, не имеют певческого голоса, а почти четвертая часть вновь поступивших считают певческий голос исключительно «подарком от природы».

Задачей педагога является убедить начинающих вокалистов в том, что процесс пения в основе представляет собой координацию многочисленных компонентов, из которых состоит голосовой аппарат человека. Можно рассматривать координацию работы гортани и дыхания, гортани и мышечных структур глотки и полости рта. Если рассматривать отдельно работу дыхания в фонации, то можно обнаружить многочисленные координационные

взаимоотношения мышц диафрагмы, передней брюшной стенки, а также мышц грудной клетки. Всё это является предметом изучения и формирования навыков пения. Это есть содержание предмета постановки голоса и в задачу педагога входит не только развивать голоса тех, кто уверен, что они у них есть, но и переубедить «пессимистов» и открыть у них красивый вокальный голос. Создание художественного образа вокального произведения тоже является важным в предмете постановки голоса, но вокально-техническая подготовка должна всегда немного опережать.

В научно-методической литературе встречаются пожелания выделить особый начальный этап вокальной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов, когда основное внимание уделялось бы созиданию правильного стереотипа координации звукоизвлечения. Среди работ, посвященных вокальной подготовке студентов музыкально-педагогических факультетов, такой этап впервые предложен В. В. Емельяновым и сформулирован как координационно-тренировочный. [3 с.5-10] На данном этапе автором применяются приёмы и упражнения, способствующие формированию правильной техники голосообразования и пения. Координационно-тренировочный этап в общем процессе вокальной подготовки весьма рациональная идея. В рамках такого этапа упражнения, направленные на формирование правильного координационного стереотипа звукообразования создают хороший базис для вокального здоровья студентов во время обучения в вузе и будущей успешной профессиональной деятельности учителя пения в школе. Однако, при всей своей привлекательности и рациональности, идея координационно-тренировочного этапа в идеальном воплощении трудно выполнима в рамках существующей учебной программы. Студенты с первого курса должны заниматься хоровой деятельностью, самостоятельно петь хоровые партии в рамках изучения навыков дирижирования, петь на занятиях по сольфеджио. Программа подготовки по сольному пению также содержит в себе требования исполнять произведения с текстом, различных музыкальных жанров, эмоционально и выразительно. Репертуар малой сложности для всех типов голосов весьма ограничен. В условиях реальной учебной программы можно говорить не о координационно-тренировочном этапе, а о координационно-тренировочном компоненте, как обязательном элементе в процессе каждого занятия по сольному пению. Мы применяем координационные упражнения, формирующие вокальное дыхание, в начале каждого занятия

продолжительностью 2-3 минуты, в середине занятия повторяем эти упражнения, давая при этом отдых для голоса. Такие упражнения базируются на понимании функциональных механизмов певческого дыхания и их имитации без звучания голоса.

В заключении ещё раз хочется обратить внимание на то, что правильная постановка голоса служит залогом профессионального здоровья и творческого долголетия учителей пения, а также всех людей, чья профессия связана с голосом. Кроме того, здоровый голос учителя способен прививать ученикам эталон слуховых восприятий, которые, в конечном счёте, положительным образом влияют на их эстетическое воспитание. Красивый тембр голоса является одной из многих красот живой природы, среди которых пребывает человек, и из которых формируется его экологическая среда. Живой, гармоничный голос учителя пения особенно значим в современном мире, наполненном электронными носителями музыкальной информации разных направлений, в том числе и экстремально искажённых с точки зрения тембра и силы звука.

Список литературы

1. Богадунов В. А. Вокальное воспитание детей. – М.: 1953.- 96 с
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. - М.: Музыка, 2004 - 368 с.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – С.-П.: Лань, 1997. – 192с.
4. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей. - М.: Музыка, 1967. – 88с.
5. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1987. – 95с.
6. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. - М.: ИП РАН МГК им П. И. Чайковского, 2002. – 496 с.
7. Трифонова И.А. Учитель музыки – исполнитель (дополнение к модели специалиста) //Модель специалиста 21 века в контексте модернизации высшего образования. – Тюмень: ТюмГУ, 2004. – с. 125-127

УЧЕБНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО

ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Мануйлова, к.п.н., педагогический колледж №4, г. Москва

Переосмысление теоретических подходов к практике подготовки кадров в системе среднего профессионального образования для повышения ее результативности занимает важное место в процессе модернизации российского образования (П.Ф.Анисимова, В.И. Байденко, В.П.Беспалько, И.Г.Валиев, С.И.Вершинин, А.А.Володарская, Е.В. Грачикова, Т.Ю.Ломакина, П.А.Морева, М.С.Савина, Л.Г.Семушина, Г.А. Федотова и др.).

Среднее педагогическое образование, являясь частью системы педагогического образования, реализует основные профессиональные образовательные программы и призвано обеспечивать образовательные и кадровые потребности учреждений дошкольного, начального общего, основного общего, дополнительного и специального образования (В.И.Байденко, В.П.Беспалько, М.И.Ерецкий, Э.Ф.Зеер, В.П.Симонов, Л.Г.Семушина, И.П. Смирнов и др.).

Проблемы профессиональной подготовки воспитателей для дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего и компенсирующего видов рассматриваются в работах многих исследователей: Е.Б.Агеевой, Н.С. Астафьевой, Р.С.Буре, Н.А.Виноградовой, Н.Б.Забиняка, И.А.Ильина, А.А.Майер, Н.В.Микляевой, Л.В.Поздняк, В.Г.Рудинского, Л.Г.Семушиной, Е.В.Ушаковой.

Авторы отмечают, что воспитатели дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) компенсирующего вида должны обладать широким спектром профессионально значимых компетенций, включая дифференцированные коррекционно-педагогические, определяемые спецификой детского развития при различных видах дизонтогенеза. Одной из самых важных и трудно реализуемых задач при построении учебного процесса является интегрирование общепрофессиональных и специальных компетенций в целостную систему в соответствии с требованиями к профессиональной деятельности воспитателя ДОУ компенсирующего вида, что в настоящее время осуществляется дифференцированно и достаточно фрагментарно.

С каждым годом возрастает число детей, имеющих отклонения в развитии. Именно эти дети в результате несвоевременной диагностики или по другим причинам становятся воспитанниками ДОУ общеразвивающего вида. Практика показывает, что воспитатели

приобретают некоторую подготовленность к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, путем стихийного накопления практического опыта, что, безусловно, недостаточно для квалифицированной работы с ними. Известно, что профессиональная деятельность педагога системы специального образования носит интегративный, междисциплинарный характер. Однако в учебном процессе педагогического колледжа отсутствует интегрирующее начало в содержании преподаваемых профессионально значимых учебных дисциплин. Обеспечение органичного соединения общепедагогической и специальной (коррекционной) подготовки требует новых подходов к организации учебного процесса.

В средних профессиональных образовательных учреждениях технического профиля широко используются различные формы организации обучения и формирования профессиональной готовности выпускников, одной из которых является учебная лаборатория.

Вытекающая отсюда проблема исследования состоит в решении ряда **противоречий**:

между необходимостью обеспечить детей с особыми образовательными потребностями квалифицированной коррекционно-педагогической помощью и готовностью воспитателей ДООУ к ее осуществлению;

между интегративным характером практической профессиональной деятельности воспитателя ДООУ компенсирующего вида, требующим сформированности профессиональных компетенций, и преобладанием знаниевого подхода к подготовке кадров, направленного на формирование отдельных знаний, умений и навыков;

между современными требованиями компетентностно-ориентированного обучения как условия профессиональной подготовки кадров и неразработанностью практических условий его реализации в педагогическом колледже.

Актуальность исследования, выделенные противоречия, а также недостаточный уровень теоретической и практической разработанности обозначенной проблемы обусловили выбор темы исследования «Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования». В ходе его проведения были сделаны следующие выводы, отражающие основные достижения диссертационной работы:

1. В условиях перехода на новую модель подготовки кадров педагогические колледжи в системе непрерывного педагогического образования получают новый импульс в деятельности по обеспечению воспитателями дошкольных образовательных учреждений. Подготовка специалистов для работы в современных образовательных условиях с детьми, имеющими особые образовательные потребности, предполагает внедрение новых, компетентностно-ориентированных форм и методов профессиональной подготовки.

2. Факторами, снижающими эффективность формирования профессиональных коррекционно-педагогических компетенций у выпускников, являются оторванность теоретической подготовки от практической, их временное несовпадение; отсутствие практических учебных занятий комплексного междисциплинарного характера; отсутствие возможности систематического практического участия студентов в коррекционно-педагогическом процессе, знакомства с условиями педагогического труда воспитателя.

3. Условием повышения эффективности подготовки воспитателей для ДООУ компенсирующего вида является использование в процессе обучения новой модели образовательной деятельности «Учебная лаборатория», способствующей интеграции теоретической и практической подготовки, формированию общепрофессиональной и коррекционно-педагогической компетентности и профессионально значимых качеств личности для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

4. Учебная лаборатория создает условия для моделирования различных видов профессиональной деятельности, для формирования компетенций и обеспечивает опережающее знакомство с профессией, а также адаптацию молодого специалиста в условиях различных образовательных учреждений.

5. Определение видов профессиональной деятельности, моделируемых в условиях лаборатории, осуществляется на основе «Типовой карты профессиональных компетенций воспитателя ДООУ компенсирующего вида».

6. Коррекционно-педагогическая компетентность воспитателя дошкольных учреждений компенсирующего вида является частью его общепрофессиональной компетентности и включает в себя мотивационную, теоретическую, практическую, профессионально-личностную готовность.

Проведенное исследование обозначило перспективные направления для дальнейшего

изучения данной проблемы: конкретизацию условий, способствующих оптимизации процесса обучения будущих воспитателей ДОО компенсирующего и общеразвивающего видов, дальнейшую разработку методических рекомендаций, создание методических пособий, раскрывающих формы и способы междисциплинарной практической подготовки специалистов.

***Экспертные оценки как средство освоения механизма управления
качеством дошкольного образования у будущих руководителей дошкольных
образовательных учреждений***

Юганова И.В., к.п.н., проф. МГПИ, г. Москва

Модернизация современного образования непосредственно связана с совершенствованием экспертной оценки его состояния как средства государственного контроля. Она должна обеспечить качество педагогического образования детей и их социальную защиту от различных некомпетентных воздействий в детских учебно-воспитательных учреждениях. Это непосредственно относится к функционированию и деятельности образовательных дошкольных учреждений, подготовкой специалистов, участвующих в экспертных комиссиях.

Поэтому введение в содержание подготовки таких специалистов для этих учреждений дисциплины “Экспертные оценки в образовании” является значимым и направлено на овладение студентами знаниями, умениями и навыками в области педагогической экспертизы. Первый вариант учебной программы дисциплины был разработан в 2000 г. ст. преподавателем МГПИ Тимофеевой И.В.

Основными задачами подготовки по данной дисциплине являются:

- познакомить с историей развития экспертных оценок в педагогике;
- с содержанием, структурой и технологией педагогической экспертизы;
- сформировать осознанное отношение к педагогической экспертизе и навыки

проведения экспертной оценки.

Содержание разделов дисциплины основывается на научном анализе современной управленческой системы экспертизы педагогического образования. Структура программы дисциплины состоит из нескольких разделов.

Первый раздел посвящен введению с историческим аспектом анализа развития технологии экспертизы в педагогическом образовании. В этом разделе дается характеристика функций экспертизы в структуре управленческого цикла: информационно-аналитическая, планово-прогностическая, конструктивно-организаторская, контрольно-диагностическая, коррекционная, проектировочная; а также дополнительные функции: исследовательская, коммуникативная, развивающая, защитная.

Во втором разделе рассматриваются принципы, подходы к организации педагогической экспертизы, дается характеристика ее функций в структуре управленческого цикла (информационно-аналитическая, планово-прогностическая, конструктивно-организаторская, проектировочная, контрольно-диагностическая, коррекционная, а также дополнительные функции: исследовательская, коммуникативная, развивающая, защитная).

В третьем разделе конкретизируется нормативно-правовое обеспечение государственной экспертизы: Международная конвенция о правах ребенка, Концепция дошкольного воспитания (1989), Закон Российской Федерации “Об образовании”, “Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении”, пакет документов по проведению аттестации и аккредитации дошкольных учреждений на территории Российской Федерации, Федеральный и региональный компоненты государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В материалах раздела уделяется внимание комплексному характеру экспертизы в ходе аттестации дошкольного учреждения, документам, предоставляемым в комиссию, этапности педагогического анализа.

В четвертом разделе представлен материал содержания программы по организации и проведению педагогической экспертизы и технологические основы деятельности экспертов. В частности в программе рассматриваются требования по последовательности, основные этапы реализации педагогической экспертизы: принятие

решения о проведении экспертизы, требования по формированию рабочей экспертной группы специалистов, составление плана-графика, проведение “пилотажного” исследования, определение критериев, методики, разработка анкет, подготовка к анализу и оценке объектов экспертизы, принятие менеджерами образования управленческих решений.

В пятом разделе обсуждаются методы, применяемые в процессе экспертизы дошкольных педагогических систем: беседы с работниками дошкольного учреждения, с родителями, с детьми; прямое наблюдение деятельности сотрудников детского сада, наблюдение за поведением детей в разных видах деятельности; косвенное наблюдение: участие в педагогических совещаниях, родительских собраниях; групповая дискуссия; игровые, **герменевтические** методы; тесты; эксперимент; стандартизированные опросы, анкетирование персонала и родителей воспитанников; анализ документации, анализ продуктов деятельности детей и сотрудников.

В этом разделе делается акцент на **специальные методы** диагностики для: выявления причин эмоционального дискомфорта ребенка в среде дошкольного учреждения; уровня освоения основных видов детской деятельности; определения готовности к обучению в школе; исследования социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

В шестом разделе рассматривается использование экспертных методов при оценке результатов воспитательно-образовательной работы (реализация целей и планов, образовательных программ и методических пособий). В частности, анализируются понятие “норма” и “стандарт”, “ Государственный образовательный стандарт”, требования пригодности задаваемых эталонов качества образования, а также показатели результативности в развитии, обучении и воспитании детей в детском саду: новообразования детской деятельности, наличие познавательного интереса к окружающему миру, личностный рост детей, взаимодействия педагога и детей.

В седьмом разделе представлены материалы по экспертной оценке работы педагогов и руководителей образовательных учреждений. Показано значение экспертных

оценок в исследовании педагогической и управленческой деятельности, роль самоанализа и самооценки организационно-педагогической деятельности детского учреждения. Дается обзор диагностических программ по оценке работы педагога (руководителя) данного образовательного учреждения.

Для обеспечения освоения содержания дисциплины используются современные нормативные, инструктивные документы по экспертизе и аттестации образовательных учреждений, педагогических и руководящих работников, практический и документальный материал дошкольных образовательных учреждений; опорные схемы, списки основной и дополнительной литературы, тематика рефератов, зачетные вопросы.

Таким образом, логика построения программы ярко демонстрирует аналитико – синтетический и функционально – системный подходы к формированию у студентов диспозиционно – установочных структур личности и аппарата понятийного мышления, отвечающих за возможность самостоятельной разработки организационных условий и механизмов управления качеством дошкольного образования через средства его контроля. В этом случае, действительно, экспертные оценки можно рассматривать как эффективное условие освоение механизма управления качеством дошкольного образования студентами педагогических вузов.