

**Подготовка студентов к
овладению профессиональными
компетенциями по обучению,
воспитанию и развитию
дошкольников и младших
школьников**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
ГАОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ СОЦИАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ»
ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА «ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА»

**Подготовка студентов к овладению
профессиональными компетенциями
по обучению, воспитанию и развитию
дошкольников и младших школьников**

МОНОГРАФИЯ

Коломна
2015

УДК 378
ББК 74.54
П44

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским
советом МГОСГИ

Рецензенты:

Хэкало С. П., д. ф.-м. н., проректор по научной работе
ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный
институт», г. Коломна Московской области
Артамонова Е.И., дпн, профессор, зав. кафедрой педагогики Московского
государственного областного университета

Авторы: О. Б. Широких (Гл. 1); Ю. С. Дутикова (Гл. 1);
Г. С. Вяликова (Гл. 2); Н. Ф. Губанова (Гл. 3, Гл. 8); Т. Ю. Макашина (Гл. 4);
Н. А. Иванова (Гл. 5); В. Ю. Белая (Гл. 6, Гл. 11); О. И. Ульянова (Гл. 7);
Н. В. Космачева (Гл. 9); Е. В. Глазкова (Гл. 10).

П44 Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников: монография / под ред. Г.С. Вяликовой; Московский государственный областной социально-гуманитарный институт. – Коломна: МГОСГИ, 2015. – 205 с.
ISBN 978-5-98492-230-2

В монографии освещается содержание и особенности подготовки студентов по направлениям педагогического и специального (дефектологического) образования; отражаются вопросы современного программно-методического обеспечения педагогического процесса в дошкольных организациях; исследуется аспект духовно-нравственного воспитания в педагогическом процессе начальной школы; содержится материал исследований в перспективном направлении логопедии и инклюзивного образования.

Монография представляет собой оригинальную работу, созданную авторским коллективом, в которой отражен исследовательский подход к описываемым явлениям, обобщены педагогические факты, сделаны выводы.

Данная работа будет полезна широкому кругу научно-педагогических работников.

УДК 378
ББК 74.54

© ГАОУ ВПО «Московский государственный
областной социально-гуманитарный
институт», 2015
ISBN 978-5-98492-230-2

СОДЕРЖАНИЕ:

Предисловие	5
Глава 1. Аксиологический подход к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов	10
1.1. Аксиология как наука о ценностях	10
1.2. Развитие аксиологических представлений о педагогической профессии	15
1.3. Аксиологический подход к формированию профессиональных компетенций современного педагога	21
Глава 2. Социально - педагогические идеи выдающихся деятелей второй половины XIX – начала XX вв. о профессионализме и профессиональной компетентности учителя	27
2.1. Актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности учителя	27
2.2. Специфика социально-политических и педагогических взглядов Д.И. Писарева в контексте компетентностного подхода	28
2.3. Воззрения Л. Н. Толстого на профессиональные качества учителя	31
2.4. Концептуальные идеи К. Д. Ушинского в профессионализме и компетентности учителя	34
2.5. Проблема профессионализма и профессиональной компетентности учителя в трактовке П. Ф. Каптерева	37
Глава 3. Программно-нормативное обеспечение единства образовательного пространства дошкольников в современной России	44
3.1. Понятие и назначение программного документа в отечественном дошкольном образовании	44
3.2. Исторический аспект программного сопровождения образовательного процесса детского сада	46
3.3. Вариативные программы в эпоху стандартов	50
Глава 4. Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного, начального общего образования в рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов	75
4.1. О некоторых аспектах модернизации образования	75
4.2. Активизация учебной деятельности студентов в контексте компетентностного подхода	77
4.3. Реализация компетентностного подхода в процессе внеучебной деятельности студентов	84

Глава 5. Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями в области гражданского воспитания младших школьников	90
Глава 6. Подготовка студентов профиля «Логопедия» к овладению профессиональными компетенциями в рамках реализации Федерального закона «Об образовании в РФ»	98
6.1. Актуальность подготовки студентов по направлению специальное (дефектологическое) образование.	98
6.2. Профессиональные компетенции бакалавров по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование	101
6.3. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование	105
Глава 7. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов системы коррекционно-развивающей работы	110
7.1. Компетентностный подход к организации логопедических практик	111
7.2. Виды и цели практик логопедических практик в условиях бакалавриата	114
7.3. Условия формирования у студентов педагогических направлений профессиональных компетенций для осуществления практики инклюзивного образования	119
Глава 8. Развитие игровой деятельности детей от рождения до школы	124
8.1. Игра как социокультурный феномен	124
8.2. Характеристика игровой деятельности детей на этапе раннего и дошкольного детства	129
8.3. Педагогическое руководство игровой деятельностью детей	145
Глава 9. Компетентное управление процессом духовно-нравственного воспитания младших школьников в условиях современного образования	156
9.1. Содержательный аспект духовно-нравственного воспитания	156
9.2. Реализация задач духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе начальной школы	162
Глава 10. Организация логопедической помощи детям с ЗПР в контексте компетентностного подхода	170
10.1. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития	170
10.2. Особенности логопедической работы с детьми задержкой психического развития.	173

10.3. Система логопедических воздействий для детей с ЗПР.	178
10.4. Методическая и практическая подготовка студентов логопедического отделения в коррекционных образовательных организациях по работе с детьми с ЗПР.	180
Глава 11. Коррекционно-развивающая работа с детьми на базе Центра развития ребенка «Территория Детства»	184
11.1. Роль практических занятий в формировании профессиональных компетенций у студентов педагогического факультета отделения «Логопедия»	184
11.2. Логопедические занятия с детьми раннего возраста как средство формирования профессиональной компетентности бакалавров по профилю подготовки «Логопедия»	187
11.3. Формирование профессиональных компетенций на логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста	190
11.4. Формирование основ профессиональной деятельности в процессе выработки навыка плавной речи у детей с заиканием	193
Заключение	198
Приложение	199
Сведения об авторах	202

Предисловие

В последнее десятилетие наиболее активно реализуются идеи создания единого европейского образовательного пространства высшей школы. Россия, присоединившаяся к Болонскому процессу в 2003 г., вступает в эпоху многоуровневых систем образования, разнообразие которых, согласно Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, «является отражением его культурного, социального, политического, философского и экономического многообразия, являющегося исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения»¹. Ратификация Болонского соглашения ознаменовала в нашей стране переход от привычной одноуровневой системы профессионального образования к двухуровневой - бакалавриат и магистратура. В связи с этим возникла необходимость пересмотра не только содержания образования («чему учить?») и его конструкций («в каких формах учить?»), но и перестройки, прежде всего, сознания педагога в отношении выбора инструментария и создания условий формирования личности обучающегося («как учить?», «в какой образовательной среде?»). На первый план выходит компетентностный подход в образовании, который предопределяет выдвижение вперед личностно-ориентированных подходов по сравнению с деятельностью-центрированными, и приводит к гуманизации образования в целом. Это ведет к созданию «компетентностных программ», в результате освоения которых у студентов должны сформироваться необходимые компетенции, что является одним из ведущих показателей сбалансированности организации образовательного процесса в вузе, его систем управления и жизнеобеспечения. Личностный «компетентностный комплекс» пока еще только формулируется, набор компетенций выверяется, структурируется, определяются соответствующие типы и стадии обучения студентов в высшем учебном заведении.

В рамках разрешения актуальной проблемы, вставшей перед каждым педагогом высшей школы, коллегиальным решением научно-педагогическими работниками кафедры начального, дошкольного и специального образования (НДиСО) государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» была определена научная тема исследования на 2011 - 2015 годы: «Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников».

За неполный пятилетний срок выпускающей кафедрой были разработаны и внедрены в практику обучения студентов учебно-методические материалы, проведены тематические научно-практические Всероссийские (с международным участием) конференции: «Комплексный подход к решению к решению проблем обучения и воспитания детей с особыми потребностями» (2011 г.), «Актуальные проблемы подготовки педагогов в рамках реализации

¹ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе /Болонский процесс. основополагающие материалы. М.: «Финансы и статистика», 2007. С. 7.

новых Федеральных государственных образовательных стандартов» (2011 г.), «Актуальные проблемы детства в современном образовании» (2012 г.), «Современные подходы к теории и практике специального и инклюзивного образования» (2013 г.), «Начальное и дошкольное образование в условиях модернизации» (2013 г.), «Актуальные проблемы, начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации» (2014 г.). По итогам проведенных конференций были опубликованы сборники научных материалов.

На базе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателями кафедры НДиСО проведены обучающие научно-методические семинары: «Особенности работы воспитателя Дома ребенка в условиях новых требований к дошкольному образованию» (2011 г.), «Инклюзия в образовании: опыт и инновации» (2011 г.), «Некоторые итоги введения ФГОС начального общего образования (2011 г.). Преподавателями кафедры НДиСО реализуются программы повышения квалификации (кафедрального инвариантного и вариативного модулей) по вопросам введения ФГОС дошкольного и начального образования и профессиональных стандартов, а также программы профессиональной переподготовки, разработанные с учетом последних инноваций в образовании. Курсы повышения квалификации способствуют совершенствованию профессионального уровня педагогов образовательных учреждений юго-восточного региона Московской области. Преподаватели кафедры участвуют в экспертной комиссии региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений Московской области, регулярно проводят экспертизу образовательных программ.

Кафедра начального, дошкольного и специального образования сотрудничает с различными образовательными и общественными организациями как в России, так и за рубежом (Международной академией наук педагогического образования, Московской педагогической академией дошкольного образования, Академией международного сотрудничества по креативной педагогике (Украина), Академией социального управления, Московским государственным областным университетом, Московским государственным областным гуманитарным институтом, Московским областным центром дошкольного образования и др.). Преподаватели проводят большую работу по повышению квалификации педагогов-практиков дошкольных и школьных образовательных учреждений, по распространению инновационного опыта в различных регионах Российской Федерации (Санкт-Петербург, Сургут, Петрозаводск, Томск, Махачкала, Рязань, Сыктывкар, Челябинск, регионы Московской области и др.) и за рубежом (Франция, Германия, Мальта, Беларусь, Украина, Казахстан), реализуют авторские курсы (на базе Общественной палаты РФ, МПАДО, МГГУ им. М.А. Шолохова и др.), в том числе, и в виде вебинаров (по примерной программе «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой).

Разнообразные формы сотрудничества специалистов кафедры НДиСО осуществляются на базе образовательных учреждений, которые являются опытно-экспериментальными площадками, где проводится работа по апробации образовательных технологий нового поколения (МБДОУ №№ 3, 12, 14, 18, 20, 26, 31, 32, 41, 43, 46 г. Коломны и др.). На кафедральной базе МБДОУ № 46 «Орленок» г. Коломны ежегодно проводятся методические семинары и секции научно-практических конференций по теме научного исследования «Социально-личностное развитие ребенка» (научн. рук. Н.Ф. Губанова) по вопросам комплексного освоения культуры ребенком (2011 г.), преемственных связей в работе образовательных учреждений (2012 г.), взаимодействия образовательных учреждений с семьей (2013 г.), обеспечения взаимосвязи образовательного учреждения и культурно-просветительских организаций (2014 г.).

На базе педагогического факультета МГОСГИ создано и активно работает научное исследовательское общество студентов (НИОС) «Дидакт» (председатель - д.п.н., проф. О.Б. Широких, научн. рук. – к.п.н., доцент, зав. каф. НДиСО Т.Ю. Макашина), посредством которого у студентов формируются начальные исследовательские умения и к выпускному курсу проявляется определенный круг компетенций поисково-исследовательского характера. В программу НИОС включены различные формы самореализации студентов в научно-исследовательской работе (участие в научно-практических конференциях, в опытно-экспериментальной работе в детских садах и школах, в организации и проведении студенческих форумов и др.).

За отчетный период научно-педагогическими работниками кафедры начального, дошкольного и специального образования МГОСГИ опубликовано 214 научных наименований изданий, среди которых: коллективные монографии, учебно-методические рекомендации, статьи, тезисы российского и международного уровней, раскрывающие проблематику подготовки студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников.

Завершающим этапом научного исследования по заявленной проблематике мы считаем обобщенный, систематизированный и апробированный опыт, итогом которого является коллективная монография.

В монографии одиннадцать глав, логика построения, которых выстраивается от исследования теоретических аспектов профессиональных компетенций – к практике их реализации. В начальных главах дается теоретический аспект проблемы подготовки педагогов к воспитанию и обучению детей. В первой главе (авторы - О.Б. Широких, д.п.н., профессор; Ю.С. Дутикова, к.п.н., доцент) внимание читателя акцентируется на формировании педагога как будущего профессионала с позиции аксиологического подхода, высвечиваются историко-теоретические основы ценностно-ориентированного воспитания личности, дается модель профессиональной подготовки педагога. Во второй главе (автор – Г.С. Вяликова, дпн, профессор) раскрываются социально - педагогические идеи

выдающихся деятелей второй половины XIX – начала XX вв. (Д.И. Писарев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев) о профессионализме и профессиональной компетентности учителя. В третьей главе (автор – Н.Ф. Губанова, к.п.н., доцент) дается анализ программного сопровождения дошкольного образования, рассматриваются исторически сложившиеся подходы к построению ведущих направлений взаимодействия взрослого с детьми, к осуществлению магистральных линий развития ребенка и явления кризисного характера в теории и практике дошкольного образования.

Четвертая – седьмая главы рассматривают формирование комплекса ключевых компетенций у студентов педагогического факультета (декан О.Б. Широких, д.п.н., профессор). В четвертой главе (автор – Т.Ю. Макашина, к.п.н., доцент, зав. кафедрой НДиСО) отражаются пути формирования компетенций у студентов, обучающихся по программам дошкольного и начального образования, в ходе учебных занятий, а также мероприятий научно-воспитательного характера. Пятая глава (автор – Н.А. Иванова, кпн, доцент) раскрывает сущностные характеристики подготовки студентов к овладению профессиональными компетенциями в области гражданского воспитания младших школьников. Шестая глава (автор – В.Ю. Белая, ст. преп.) содержит особенности подготовки студентов-бакалавров в области дефектологии, анализируются программы подготовки и переподготовки педагогов, цели и задачи коррекционно-развивающего обучения в учреждениях дополнительного образования и социальной защиты. В седьмой главе (автор – О.И. Ульянова, ст. преп.) раскрываются задачи педагогической практики студентов по профилю «Логопедия», особенности качественного освоения ключевых компетенций, становления профессиональной компетентности учителя-логопеда.

В заключительных главах представлен анализ наиболее актуальных проблем современного образования дошкольников и младших школьников. Восьмая глава (автор – Н.Ф. Губанова, к.п.н., доцент) посвящена вопросам развития игровой деятельности детей как ведущей на период дошкольного детства, дается анализ позиций взаимодействия педагога с детьми в игре, методов педагогического руководства. Девятая глава (автор – Н.В. Космачева, кпн, доцент) ставит во главу угла современного образования проблему духовно-нравственного воспитания дошкольников и младших школьников, в основе которого лежит формирование мировоззренческих позиций детей, их представлений о духовно-нравственных ценностях, обосновывается необходимость направить внимание общества на формирование определенного типа нравственной культуры личности. В десятой главе (автор – Е.В. Глазкова, ст, преп.) освещаются вопросы организации логопедической помощи детям с задержкой психического развития и непосредственно речевого развития (навыков связной речи, коммуникативного опыта, коррекции нарушений речевого и целостного психического развития). Заключительная, одиннадцатая глава (автор – В.Ю. Белая, ст. преп.) посвящена вопросам подготовки студентов к работе с детьми в коррекционных логопедических группах на базе Центра

развития ребенка «Территория детства», приводятся методики по изучению связной речи у детей в «ситуации успеха».

Данная монография является плодом научных и практических изысканий в условиях новой образовательной парадигмы, которая меняет подход от сугубо знаниевого – к целостному компетентностному подходу. Авторы выражают благодарность своим коллегам и ученикам за совместный труд и приглашают к дальнейшему сотрудничеству на благо российского образования.

ГЛАВА 1. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1. Аксиология как наука о ценностях

Формирование профессиональных компетенций педагога понимается в современной педагогической науке как процесс и соответствующий ему результат специально организованной подготовки субъекта к выполнению педагогической деятельности. Результатом такой подготовки выступает становление многомерной системы компетенций (знаний, умений, навыков, качеств личности, обобщенных способов и личностных смыслов деятельности), определяющих способность человека эффективно действовать в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях.

В отличие от длительного время существовавшего «знаниевого подхода» к подготовке педагога, компетентностный подход ориентирует не только и не столько на передачу профессиональных знаний, сколько включает в поле зрения такие важные характеристики будущего профессионала, как мотивацию, смысловую и ценностную окрашенность профессиональной деятельности (базирующейся на знаниях), креативность, мобильность, решительность, ответственность и другие личностные качества, на формирование которых раньше не обращалось такого пристального внимания [1]. Формирование компетенций будущего профессионала невозможно без учета личностных, субъектных характеристик человека, в первую очередь, тех ценностей, которые определяют его деятельность. В этом смысле важно подчеркнуть, что формирование значимых для профессии компетенций базируется на личностно-деятельностном и **аксиологическом** подходах к процессу подготовки будущего педагога.

Последний появился и стал разрабатываться в педагогике сравнительно недавно. Аксиология, или наука о ценностях, применительно к педагогической области знаний, начала складываться во второй половине XX века. Тем не менее, общие представления о наиболее значимых для учителя, воспитателя, наставника качествах стали зарождаться в общественном массовом сознании уже в начале средневековья. В научно-теоретическом аспекте концепция профессионально-личностной подготовки учителя как совокупность наиболее общих представлений о сущности необходимых педагогу знаний, умений, навыков, личностных и субъектных характеристик складывалась в отечественной педагогике под влиянием широкого социокультурного контекста, в первую очередь философских представлений (О.Г. Дробницкий, М.С.Каган, А.П. Тугаринов и др.) о значимости аксиологических приоритетов или ценностей в жизни и деятельности каждого человека. В педагогике и психологии это связано с появлением работ О.А. Абдуллиной, Н.В.Александрова, А.М.Арсеньева, Ф.Н. Гоноболдина, П.А. Жильцова, В.И. Загвязинского, В.С. Ильина, А.Е. Кондратенкова, В.А.Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, И.Т. Огородникова, З.И. Равкина, В.К.Розова,

Л.Ф. Спирина, Г.С. Сухобской, Р.Х. Шакурова, А.И. Щербакова и др. В контексте специальных исследуемых авторами вопросов в них нашли свое отражение и проблемы ценностей педагогического образования. Становление более узкого аспекта общей науки о ценностях - педагогической аксиологии как сферы научного знания связывается с именами таких ученых, как В.А. Сластенин, З.И. Равкин, Е.Н. Шиянов, Г.И. Чижаква и др.

В области педагогической аксиологии используются категории и понятия, близкие друг к другу и составляющие общий для ряда смежных гуманитарных дисциплин научный аппарат (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.). К их числу относятся такие понятия, как **ценности, ценностное сознание, ценностное отношение, ценностное поведение, ценностная установка, ценностная ориентация.**

Под ценностями в педагогической аксиологии принято понимать вещественно-предметные свойства объектов, психологические характеристики человека, явления культуры, в том числе и социальной, имеющие положительное или отрицательное значение для человека, группы людей или общества.

Категории «ценностное знание» и «ценностное сознание» являются наиболее дебатруемыми в современной философии и психологии. Ценностное, т.е. аксиологическое знание, рассматривается не только как научное, но и как морально-этическое, религиозное, эстетическое и может существовать как на научном, так и на обыденном уровнях. Оно отражает те отношения, которые содержат в себе элемент субъективного, и «выступает как отражение мира субъектом (индивидуальным и коллективным) в ценностных категориях: добро, зло, благо, истина, красота, справедливость, идеал, смысл и т.д.» [2].

Ценностное сознание в связи с этим может быть представлено как такая форма отражения мира, которая тесно связана с ценностным, эмоциональным, личностно-переживаемым отношением к нему. Ценностное отношение раскрывается как субъективная значимость предмета, выраженная в виде интереса или цели. Ценностное отношение определяет внутреннюю личностную позицию субъекта, детерминирующую его поведение в условиях свободного выбора или конфликта мотивов. Наличие определенного ценностного отношения проявляется в активности субъекта, направленности его деятельности, в ценностной установке.

Ценностная установка в педагогической аксиологии – это осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к деятельности в соответствии с определенными ценностями [3].

Под ценностными ориентациями чаще всего понимается направленность субъекта на определенные ценности в виде системы устойчивых фиксированных установок и предпочтений субъекта, детерминирующих его деятельность.

Как мы отмечали выше, понятия «ценности» и «ценностные ориентации» в философии и культурологии часто употребляются как синонимичные. В

психолого-педагогической литературе они также близки друг другу по смыслу, однако термин «ценностные ориентации» чаще употребляется, когда нужно подчеркнуть субъективный характер этого понятия, принадлежность ценностей определенному носителю, субъекту - будь то отдельная личность, группа людей или социальная страта. Термин «ценность» имеет более общий характер, его чаще употребляют, когда хотят особо подчеркнуть объективное существование некоторых значимых представлений, норм, идеалов в человеческом обществе.

Приведенные выше основные аксиологические понятия определенным образом связаны друг с другом и могут быть представлены как уровни формирования ценностного сознания субъекта. Соотнесение указанных уровней удобно показать на схематической модели, отражающей процесс становления ценностных ориентаций (Рис. 1).

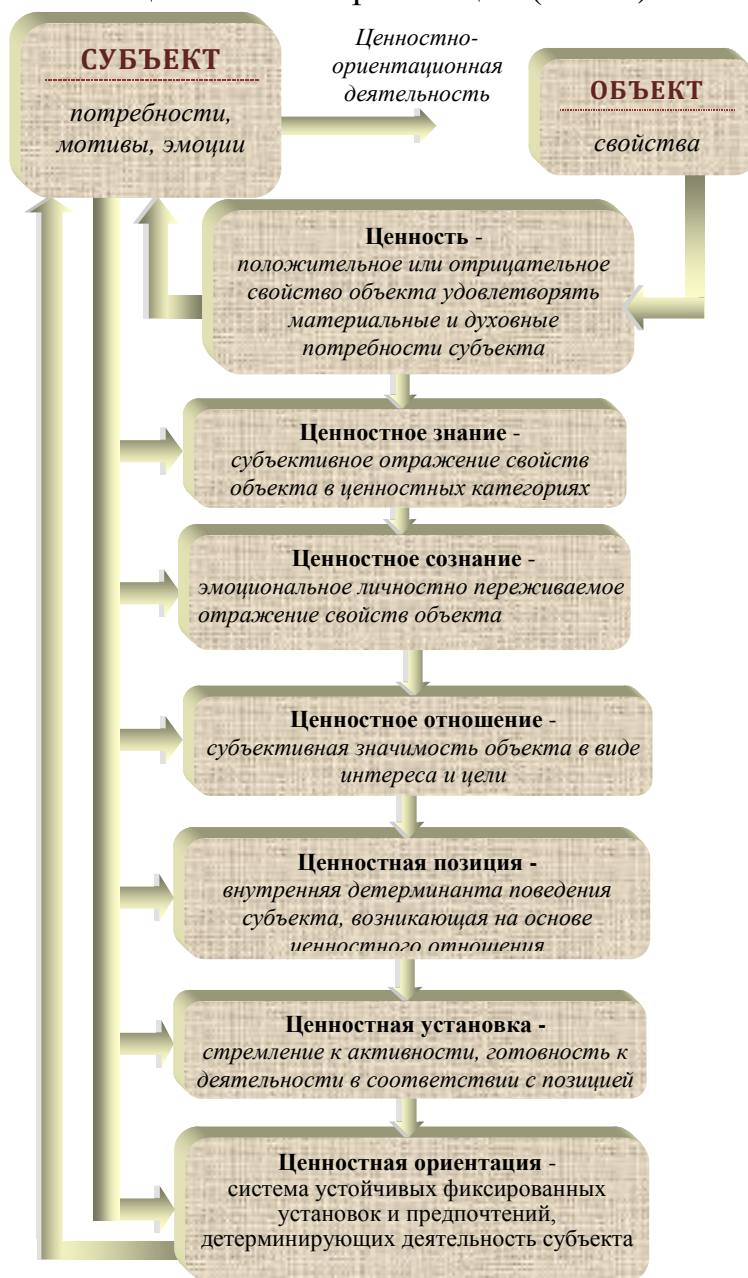


Рис. 1. Модель процесса становления ценностных ориентаций субъекта

В процессе формирования ценностных ориентаций оценивающий субъект в ходе своей ценностно-ориентационной деятельности (или деятельности оценки) воспринимает те свойства объекта, которые имеют для него определенное значение для удовлетворения тех или иных потребностей, и формирует на этой основе знание, сознание, отношение к объекту. Отношение субъекта к объекту оценки закрепляется в виде его позиции и ценностной установки, находящих свое выражение в действиях, поведении субъекта. Многократно повторяясь, указанная операция фиксирует результат оценки в виде устойчивой ценностной ориентации, определяющей деятельность субъекта.

Ценностные ориентации, таким образом, представляют собой сложный продукт определенной ценностно-ориентационной деятельности субъекта по оценке свойств объекта, связанных с удовлетворением его (субъекта) материальных или духовных потребностей. С позиций аксиологического подхода любая профессиональная деятельность, в том числе педагогическая, обладает определенными свойствами, которые оцениваются субъектами деятельности как полезные, важные, значимые и обладают, таким образом, некими ценностными характеристиками.

Проведенная нами несколько лет назад среди представителей педагогической профессии диагностика значимых для них ценностей показала, что в качестве аксиологических приоритетов, характеризующих педагогическую деятельность, для них выступают ее творческий характер, гуманистические ценности помощи, содействия ученику, определенный уровень свободы в реализации программ обучения и воспитания, высокая социальная значимость.

В качестве одного из ведущих теоретико-методологических положений современной педагогической аксиологии, обуславливающих механизм формирования ценностных ориентаций, выступает антропологическая парадигма, рассматривающая человека как целое в контексте его истории, «в многообразии форм и способов его становления и бытия - и как природного индивида, и как социокультурного субъекта, и как духовно-практического существа – одновременно» [4].

Диалектика объектно-субъектных отношений в ходе ценностно-ориентационной деятельности такова, что ценности как объективно существующие свойства предметов удовлетворяют потребности человека интериоризируются, присваиваются субъектом, преобразуя его сознание и мотивы. Вместе с этим происходит и обратный процесс – экстериоризации и объективизации ценностных ориентаций личности. Ценности отдельных субъектов пополняют, обогащают духовную и материальную культуру общества. Схематично процесс субъект-объектных отношений показан на рис. 2.

Применяя приведенные выше положения к педагогической сфере, можно сделать следующие выводы: ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки педагога как элемент индивидуальной психики

субъекта возникают и развиваются в ходе удовлетворения специфических потребностей личности, связанных с характерными особенностями профессии.

Таким образом, *под ценностными ориентациями* профессионально-личностной подготовки педагога понимается объективизированная система аксиологических приоритетов, складывающаяся на протяжении определенного



Рис. 2 Схема взаимодействия субъективных и объективных ценностей в социуме

периода в отечественном социокультурном пространстве, отражающая представления общества о знаниях, умениях, навыках, роли, функциях, технологической и методической подготовке учителя (воспитателя), его личностных качествах и психологических характеристиках, целях и смыслах педагогической деятельности. Эти представления в конечном счете фиксируются в нормативно-правовых документах, регламентирующих возможность человека заниматься педагогической профессией. Когда-то в XVIII веке это было содержание экзамена на право занимать учительские должности, сегодня - это государственные образовательные стандарты подготовки педагога, в которых раскрываются основные требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям педагога [1,18].

С позиций аксиологического подхода для эффективного формирования индивидуальных ценностных ориентаций педагога необходимо совпадение, интерференция первичных потребностей, мотивов, эмоционального статуса субъекта с особенностями педагогической профессии, что актуализирует проблему профессионального отбора на должности педагога. История профессиональной подготовки учителя неоднократно возвращалась к этой идее, что делает ее актуальной и для перспективного развития подготовки компетентных педагогических кадров.

Ценностные ориентации всегда в определенном смысле субъективны. Они не существуют вне сознания их носителя - индивида или группы индивидов.

Вместе с тем ценности и ценностное знание объективно существуют, онтологически укоренены как в обыденном, так и в теоретическом сознании [5], и представлены в философии, религии, житейских суждениях и взглядах. Если подходить к изучению генезиса ценностных приоритетов исключительно с точки зрения рационализма и сциентизма, долгие годы господствовавших в европейской, а вслед за ней и в отечественной культуре советского периода, то следовало бы искать детерминанты, обусловившие появление тех или иных ценностей, установить жесткие причинно-следственные связи и определить однозначное соответствие между бытием и системой духовных, этических, эстетических представлений и норм. Однако такой подход не отвечает современным представлениям об объективности в силу того, что вне рассмотрения остается сам человек, содержание сознания субъекта-носителя ценностей. Ограничившись только таким подходом, мы неизбежно сузили бы рамки нашего представления об аксиологических приоритетах, оставив вне поля зрения всю гамму ценностных ориентаций, не зафиксированных в педагогической науке или нормативах государственных идеологических установок, например принадлежащих отдельным индивидам или их группам. Сознание субъекта может существовать как на теоретическом, так и на обыденном уровне, например в виде религиозных верований. В связи с этим, объективное рассмотрение проблемы ценностей требует изучения и ненаучных форм знания, в том числе религиозных, житейских (последние в большей степени отражают психологические особенности субъекта).

1.2. Развитие аксиологических представлений о педагогической профессии

В конце XVIII – первой половине XIX вв. в России еще отсутствовала система профессионально-личностной подготовки учителя, хотя отдельные попытки организации профессионального педагогического образования предпринимались государством. В работах философов, общественных деятелей того времени были заложены определенные предпосылки формирования ценностных ориентаций педагогического образования, связанные с рассмотрением сущности человека, его природы, психологических особенностей и предназначения. Однако они оставались достоянием узкого круга лиц, не обсуждались и не были широко известны в обществе. Как на государственном, так и на общественном уровне не было ясного представления о системе ценностей профессионально-личностной подготовки учителя, в том числе, и учителя начальной школы. В практике педагогического образования преобладало зафиксированное в ряде документов того времени мнение, что учитель должен владеть учебными предметами в объеме школьной программы, а проблемы воспитания и развития личности не входят в прерогативы его деятельности и должны реализовываться духовенством [6].

Формирование определенных педагогических ценностных ориентаций можно проследить и в немногих учебных книгах, отражающих целевые установки российской школы и педагогики того времени. В конце XVIII - начале XIX вв. среди учебных книг доминировала преимущественно переводная или составленная из переводных источников педагогическая литература. Главным ее назначением в допетровскую эпоху было «наставление к религиозно-нравственным целям» [7], толкование учения Христа, определение норм в поведении и учении, ориентирующих на беспрекословное послушание старшим, исполнение долга, заучивание уроков и др. Примерами такой литературы могут служить «Букварь языка словенска детям, хотящим учиться» К.Истомина и «Преднаказание детям» братьев С. и И. Лихудов. Сопровождавший ее культ розги, устрашения в учении характеризует его как чрезвычайно трудное, практически недоступное дело, плоды которого порадуют лишь самых стойких [8].

При Петре I ценностные ориентиры несколько меняются, наполняются идеями не столько религиозного, сколько гражданского воспитания, европейского этикета и культом реальных профессиональных знаний. Таковы «Первое учение отрокам» Феофана Прокоповича и «Юности честное зерцало». По словам Д.Д. Семенова, «жизнь требует не только членов церкви, но и граждан отечества» [9], а воспитание солдат, моряков, инженеров становится главной ценностью обучения. Несколько позднее наглядность, пришедшая вместе с «Orbis pictus» Я.А. Коменского дает ключ не к устрашению ребенка, а к возбуждению занимательности и интереса в обучении.

Ценностные ориентации этого времени, характеризующие цель педагогической деятельности, ярче всего выражены в известной идее Н.И.Новикова: воспитать детей «счастливыми людьми и полезными гражданами». Она нашла отражение и в учебных книгах первой половины XIX в.: «Зрелища вселенные», «Книга о должностях человека и гражданина» уже не устрашают, а заинтересовывают ребенка, открывая перед ним мир, который следует познать и объяснить, в котором нужно найти свое достойное место. Более поздний «Друг детей» П.П. Максимовича – попытка наиболее полного отражения государственной линии в программе первоначального образования, соединяя образовательные и воспитательные задачи, тяготеет к прагматическому, реальному изложению материала, что также отражает правительственные установки Александра I. Эта книга, выдержавшая огромное количество изданий, тем не менее, к середине XIX в. устаревает морально. Заимствованные из немецких источников стиль и сюжеты этой книги зачастую непонятны для русских детей, а слишком краткий, сухой, нравоучительный материал, не учитывающий особенностей национальной психологии и детской природы, по свидетельству учителей, скучен и не достигает возложенных на него задач. В целом в течение XVIII-XIX вв. в качестве основных ценностей профессиональной подготовки учителя рассматривалось **наличие знаний** преподаваемых предметов, что свидетельствует о доминировании т.н. "знаниевой" парадигмы в оценке компетентности педагога.

Период наиболее интенсивного развития представлений о профессиональной подготовке учительских кадров начинается со второй половины XIX в. в связи с реформой общественно-экономической жизни России и организацией начального звена образования. Знаковой чертой 1850-60-х гг. становится зарождение антропологической педагогической концепции в отечественной социальной мысли. Начало этому процессу положила известная статья Н.И.Пирогова «Вопросы жизни». «Личность одинаково неприкосновенна и в ребенке и во взрослом» [10], - пишет автор, говоря о необходимости гуманистического начала в образовании и воспитании. В контексте работ Н.И.Пирогова в неявном виде присутствует задача изучения человека, его природы, внутреннего содержания психики. Таким образом, религиозный антропоцентризм предшествующей эпохи у Н.И. Пирогова преобразуется в антропологическую идею и становится главным ориентиром прогрессивной педагогической мысли России. К.Д. Ушинский развивает идеи Н. Пирогова с естественно-научных психологических позиций и создает систему основных принципов педагогической антропологии. Он впервые обозначает прикладное педагогическое содержание, отражающее новые ценности. В качестве основного понятия педагогической антропологии К.Д.Ушинского выступает понятие человеческого организма как целостной развивающейся системы. Исследуя проблему природы человека, К.Д.Ушинский делает примечательный вывод, определяющий ведущие ценности воспитания: «Монизм (имеется в виду стремление сознания гармонизировать материальное и духовное в человеке в единую целостную личность – О.Ш.), как и вера в личную свободу человека – основа всякой практической деятельности, а, следовательно, и воспитания» [11].

Развивая идею Н.Пирогова о том, что в качестве предмета научной педагогики должен выступать человек, К.Д.Ушинский приходит к необходимости синтеза достижений естественных и гуманитарных наук в единое антропологическое знание. Именно оно должно лечь в основу профессионально-личностной подготовки учителя. «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями» [12].

На воззрения К.Ушинского оказали влияние, как немецкая классическая философия, так и христианские, в первую очередь славянофильские, идеи, согласно которым духовность – есть проявление божественного в человеке. В своем труде «Человек как предмет воспитания», он представляет целостный человеческий организм в виде триединой иерархической структуры – тело-душа-дух. Соответственно этому антропология включает телесные (анатомо-физиологические), душевные (психические) и духовные феномены бытия. К последним относятся религия, нравственность и свобода, самосознание, эстетические чувства человека и другие высшие его проявления. Воспитатель, с точки зрения К.Д.Ушинского, призван опираться на эту триединую целостность и уметь «дать пищу сердцу, уму, вере» [13]. Религия рассматривается

К.Ушинским как духовное явление, опирающееся на врожденную психологическую способность и потребность в вере. Воспитать, облагородить эту способность – одна из задач педагогики и психологии.

К.Д.Ушинский одним из первых обращает внимание на особое значение целевых и ценностно-смысловых установок в жизни развивающегося человека и подчеркивает, что именно воспитание и педагогика должны вооружать ребенка такой смыслообразующей целью. Так возникают идеи гуманистической педагогики, связанные с приоритетами целостности, развития, противоречивости и свободного творческого созидания человеческой личности. Гуманистическая антропология К.Ушинского становится первой целостной программой подготовки профессионального педагога в России. Его «Проект учительской семинарии» акцентирует внимание на необходимости широкого научного образования будущего учителя, знания педагогики и психологии как главных специальных предметов.

Особая социокультурная миссия учителя, которую подчеркивал К.Д.Ушинский, предполагала гуманистическую направленность и личностно-ориентированный характер подготовки педагога. В противовес официальной авторитарной и сословной доктрине образования вообще, и жесткой подконтрольности учителя, в частности, К.Д.Ушинский выдвигает идею народности в образовании, подчеркивая преемственность ценностей образовательного процесса, их широкий общенародный характер.

Новые целевые и ценностные ориентиры постепенно пробивали себе дорогу в отдельных учебных заведениях, на заседаниях педагогических обществ, съездов – там, где руководство осуществлялось прогрессивными деятелями народного образования. К числу последних относились ученики или последователи К.Д. Ушинского – Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, Н.А. Корф, Л.Н. Модзалевский, В.П. Острогорский, Д.Д. Семенов, К. Сент-Илер и др. Особую роль в формировании новых ценностей сыграло появление на рубеже XIX-XX веков оригинальных христианских и светских философских идей – «очищенного христианства» Л.Н. Толстого, свободного воспитания и космизма К.Н. Вентцеля, «педагогики сердца» П.Д. Юркевича и других.

Важной детерминантой в развитии ценностных приоритетов становятся на рубеже веков достижения естественных наук, обновившие и обогатившие педагогику, вооружившие учителя, психолога, педагога точными экспериментальными знаниями о человеке. Наиболее плодотворным оказывается антрополого-синтетическое направление [14], представители которого стремятся к синтезу накопленных педагогических знаний с новыми экспериментальными данными о человеке.

Один из наиболее значительных ученых этого направления (к которому принадлежали такие выдающиеся психологи, физиологи, педагоги, как В.М. Бехтерев, В.П. Вахтеров, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, П.Ф. Лесгафт) – Петр Федорович Каптерев. В своих работах П.Ф. Каптерев развивает теорию педагогического идеала – особой модели личности, которую каждый народ,

каждое общество формирует для себя и которой должен руководствоваться педагог в своей профессиональной деятельности. Гармоничность телесного и духовного в человеке, понимаемая им не как равенство этих сфер, не как одинаковое развитие, а как «объединенное, связанное развитие, представляющее нечто целое при неравенстве сил, в котором одно – главное, другое – второстепенное и подчиненное, но...прилаженное одно к другому» [15]. С точки зрения П.Ф. Каптерева, «желаемая гармония устанавливается с помощью нравственного элемента... Высшая цель воспитания указывается в воспитании нравственном» [16].

Таким образом, в работах П.Ф. Каптерева отчетливо просматриваются новаторские для того времени ценностные установки в области подготовки учителя, связанные с личностно-творческой и нравственной позицией педагога в образовательном и воспитательном процессе. С точки зрения П.Ф. Каптерева, учитель – не урокодатель, а, в первую очередь – воспитатель; процесс воспитания – не внедрение внешних правил поведения или формирование знаний, а «...систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному идеалу» [17]; необходимый компонент профессиональной подготовки педагога – глубокие, всесторонние и постоянно пополняемые знания о человеке вообще и ребенке, в частности.

Выдвигаемые классиками отечественной педагогики ценностные ориентиры постепенно находят свое отражение и в практике подготовки учителя. Большое значение в этом сыграли различные научные центры, психологические съезды, курсы, общества, посвятившие свою деятельность изучению особенностей детского развития. В 1901 г. возникает первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В 1904 г. при ней организованы педологические курсы, где преподавались предметы, не входящие в официальные программы профессиональной педагогической подготовки, но совершенно по-новому раскрывающие сущность воспитательных процессов – анатомия, физиология, педиатрия, тестология и другие. Если до этого времени приоритетом профессиональной подготовки считалось знание предмета и методики его преподавания, то теперь подчеркивается значение педагогики и психологии. Подобные курсы распространяются вскоре по всей территории европейской России. Это означает начало практической реализации антропологического учения применительно к детскому возрасту, что выразилось в создании педологии. Начиная с 90-х гг. XIX в. существенно расширяется общественная компонента в подготовке учителя, выражающаяся в увеличении частных инициатив в области педагогического образования, создании отраслевых учебных заведений, фребелевских курсов по дошкольному воспитанию, организации педагогической подготовки в частных женских гимназиях, устройстве педагогических съездов, обществ, музеев.

Рассматривая историю формирования представлений о ценностных ориентациях педагога, можно сделать вывод, что на рубеже веков смена

целевых и смысловых ценностей ведет за собой изменение содержательно-процессуальных и качественных приоритетов: от розги и устрашения, от авторитарной педагогики к свободе, активности, интересу учащихся в процессе обучения; от инструкций и предписаний, регламентирующих деятельность учителя к внутренней необходимости быть личным примером для учеников, к свободе педагогического творчества; от послушания, благонаравия, благонадежности, христианской нравственности как внешне задаваемых канонической педагогикой норм к осознанию свободного выбора и свободного самоопределения; от унижения к уважению личности, как ученика, так и учителя. Однако практика подготовки учителя, равно как и государственная политика в этой сфере отставала от идей прогрессивных деятелей образования.

Рассматривая историю становления представлений о подготовке педагога, можно сделать вывод, что в ходе исторического развития ценностных представлений о важнейших и профессионально-значимых качествах учителя постепенно складывается **аксиосфера** - обобщенное интегральное представление о содержании ценностного сознания субъекта во всем единстве его проявлений, в центр которой попадают наиболее устоявшиеся, выдержавшие проверку временем и ставшие традиционными ценности, а периферия - постоянно дополняется новыми перспективными аксиологическими приоритетами. К началу советского периода отечественного образования наиболее стабильные ценностные приоритеты, составившие ядро аксиосферы: **образование (знание), духовность, интеллигентность, долг, ответственность, государственность (самодержавие, верность Отечеству, патриотизм, гражданственность), уважение традиций, христианская нравственность (добронравие), дисциплина и порядок (в том числе, социальный), национальная самобытность (народность)**. Перспективные ценности, представленные в работах прогрессивных педагогов и мыслителей, писателей, ученых, общественных деятелей рассмотренного периода, составляющие периферию аксиосферы, включали такие приоритеты, как **свобода, общественность (соборность), любовь к человеку (ученику), уважение личности (ученика, учителя, человека вообще) и учет ее потребностей и интересов, гуманность, ненасилие** [18].

Советский период развития профессиональной школы отличался неоднородностью в отношении формируемых ценностных ориентиров педагогической подготовки. Особенно новаторским был период с Октября 1917г. до середины 30-х гг., когда творческий потенциал новой марксистской методологии активно использовался многими прогрессивными педагогами и учеными в поисках школы нового типа. Педагог в этой школе выступает как соучастник, сотворец открытий, которые в совместной с ним свободной образовательной деятельности осуществляют ученики, и активным созидателем нового человека. Опора на марксистскую идеологию построения нового общества потребовала от учителя сформированности коммунистической нравственности, активности, ориентации на коллективистское воспитание, политехническую подготовку. Однако с середины 1930-х гг. до начала 1990-х в

отечественную школу возвращается традиционный классический подход к профессиональной подготовке учителя, опирающийся на формирование знаний, умений и навыков; ограничивается свобода творчества педагога, жестко регламентируются единые для всех содержание, методы, формы обучения и воспитания. В этих условиях главными профессионально значимыми ценностями подготовки учителя и воспитателя становятся, помимо предметных, педагогических, методических знаний, такие качества личности, как исполнительность, долг, приоритет общественных интересов перед личными. Некоторые новые идеи в области подготовки учителя начинают появляться в 1960-90 гг. и акцентируют внимание на требованиях профессии, которые предъявляются к педагогу (т.н. профессиографический подход), и соответствующих способностях и качествах субъекта, обеспечивающих его профессиональное педагогическое мастерство. Система представлений о педагоге дополняется такими важными характеристиками, как коммуникабельность, суггестивность, ораторское искусство, эмоциональная устойчивость. Тем не менее, представления о подготовке учителя, воспитателя, педагога в основном подчеркивали исключительно важную роль знаний (предметных, методических, педагогических, психологических) в процессе формирования профессионализма. 1960-80 гг. – этап постепенной гуманизации профессионально-личностной подготовки учителя, утверждение личностно-деятельностной парадигмы в педагогической науке. Смысл и цель педагогической деятельности связывается на данном этапе с воспитанием и всесторонним образованием ребенка, формированием его интеллектуальной, потребностно-мотивационной, нравственной сферы. Ценности профессиональной подготовки в это время предполагают широкие и разносторонние знания в предметных областях, методическую, педагогическую, психологическую подготовку учителя. Постоянное самообразование, пополнение профессионально-значимых знаний, умений, навыков. На данном этапе практика образования (движение педагогов-новаторов) выступает источником новых ценностей, которые находят глубокое всестороннее отражение и изучение в теории педагогического образования рассматриваемого периода. Теория педагогической подготовки впервые целостно рассматривает личность учителя и личность ребенка как главные фигуры в процессе образования, субъекты собственной деятельности. На данном этапе создаются и накапливаются предпосылки перехода к новым образовательным ценностям. Вместе с тем, практика подготовки учителя консервирует традиционные подходы и постепенно оказывается не в состоянии соответствовать требованиям времени.

1.3. Аксиологический подход к формированию профессиональных компетенций современного педагога

Новый этап в понимании характера профессионально-личностной подготовки учителя приходится на период конца XIX - начала XXI вв. Он

связан с возвращением отечественной педагогической науки в русло антрополого-гуманистической парадигмы. В условиях особого переломного этапа в общественно-политической жизни страны ценностные основания отечественного педагогического образования испытывают влияние множества течений, в первую очередь, либерально-демократического, западного направления. Традиционные национальные и более поздние, но не менее традиционные, ценности коллективизма, приоритета общественного перед личным, идейности, патриотизма и другие оказываются не востребованными в эпоху прагматических рыночных отношений.

Общий характер инновационных явлений в профессионально-личностной подготовке учителя конца XX - начала XXI в., отражает особенности распространившегося в это время аксиологического подхода к педагогическому образованию. Он выражается в усилении внимания к психологическим основам, внутренним регуляторным механизмам деятельности учителя, определяющим его отношение к окружающему миру, самому себе, собственной деятельности, как в содержательном, так и технологическом ее аспектах. Именно эти характеристики свойственны ценностям в индивидуально-личностном и профессионально-групповом их проявлениях [19].

Конкретизация и применение указанных подходов применительно к педагогической деятельности, дали возможность разработки общей классификации педагогических ценностей, представленной в работах В.А. Сластенина и его учеников [20]. В ней выделяются следующие группы ценностей: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания. В качестве ценностей-целей авторы рассматривают представления субъекта о себе как профессионале; ценности-средства раскрываются через совокупность техник и технологий педагогической деятельности и общения; ценности-отношения – представляют позиции участников педагогического процесса по отношению друг к другу и к педагогической деятельности; ценности-качества представлены многообразием позитивных поведенческих качеств личности; ценности-знания определяют личностную и профессиональную компетентность.

Опираясь на указанные выше работы, мы представляем ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки учителя через отнесение их к одной из трех больших групп: целевые или смысловые ценности, содержательно-процессуальные ценности и ценности-качества. В соответствии с этим профессионально-значимое содержание ценностного сознания субъекта педагогической деятельности мы схематично представили на рис. 3.

В связи с этим необходимо отметить, что целевые и смысловые ценностные ориентации могут совпадать или не совпадать друг с другом в зависимости от того, кто рассматривается в качестве их субъекта. Известно, что целевые ценностные ориентации раскрывают представления субъекта о цели его профессионально-педагогической деятельности. К смысловым ценностным ориентациям относятся такие, которые раскрывают субъективные смыслы педагогической деятельности – от самых примитивных, связанных с

утилитарно- прагматическими потребностями до ценностей экзистенциального проектирования личности - самоактуализации, самореализации, саморазвития, креативности и др. Если субъектом ценностных ориентаций является конкретный человек, то эта цель может восприниматься и выступать как лично-значимая. В этом случае она будет представлять собой смысловую ценность для субъекта. Однако цель педагогической деятельности индивидуального субъекта и ее субъективный (личный) смысл могут и не совпадать. Если носителем ценностных ориентаций является совокупный субъект (общество, нация), социальная значимость профессии и ее цель совпадают, поэтому смысловые и целевые ценностные ориентации коллективного субъекта идентичны друг другу.



Рис. 3. Ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки учителя

К содержательно-процессуальным ценностям относятся те, которые раскрывают субъективное значение способов и средств педагогической

деятельности. Содержательно-процессуальные ценности включают в себя такие группы ценностей, как ценности-знания (педагогические, предметные, гуманитарные), ценности-средства (технология общения, технология обучения и воспитания), ценности-отношения (к себе, своему труду, ребенку). Формирование смысловых и содержательно-процессуальных ценностей предполагает наличие у субъекта определенных ценностей-качеств. Под ценностями-качествами мы понимаем духовно-нравственные и психологические характеристики человека, имеющие субъективный смысл и значение для реализации педагогической деятельности.

Все приведенные выше классификации ценностных ориентаций, включая используемую нами, носят условный характер. В реальном процессе функционирования сознания субъекта (индивидуального или совокупного) его ценностная составляющая или **аксиосфера** представляет собой неразрывное синкретическое единство. Аксиологический подход к формированию профессиональных компетенций предполагает использование ценностного анализа как инструментария выделения важных, значимых для общества в данный момент истории ориентиров в подготовке педагога.

Аксиологический подход к формированию профессиональных компетенций современного педагога означает, что знания, умения, навыки, получаемые студентом в процессе его обучения в вузе (и далее педагогом в процессе непрерывного самообразования) только тогда перерастают в компетентность (то есть приобретают характер устойчивых способов деятельности личности), когда обладают положительной ценностной окрашенностью для субъекта профессиональной деятельности, выступают лично значимыми в процессе его жизнедеятельности.

Аксиологический подход к формированию профессиональных компетенций на современном этапе ориентируется на достижения цивилизационно-развитых стран. Целевые ценностные ориентации связываются с общечеловеческими приоритетами (свобода, демократия, гуманизм, толерантность, прагматизм и др.), реализуемыми через систему **непрерывного профессионального образования**. Инновации в области ценностей содержания педагогического образования предполагают **вариативность, возможность индивидуализации процесса подготовки (выбор дисциплин), увеличение доли самостоятельно приобретаемых знаний**. В области процессуальных ценностей ведущее место занимают **информационно-коммуникационные, творческие, развивающие технологии** приобретения профессионального опыта. Особая роль отводится **межпредметным и метапредметным компетенциям, базирующимся на методологических знаниях**, позволяющим студентам и педагогам самостоятельно осуществлять познавательную деятельность. Современный этап представлений о ценностях профессиональной подготовки педагога детерминирован распространением в педагогике конца XX - начала XXI вв. новой образовательной гуманистической парадигмы, усиливающей

человеческий, т.е. субъектный, а значит ценностный способ построения профессиональной деятельности.

В общем виде современные представления о подготовке педагога предполагают наличие нескольких важных компонентов этой подготовки, представляющих собой одновременно ее уровни. Первым компонентом выступают знания (предметные, педагогические, психологические, методические, методологические, метапедагогические), определяющие начальный уровень подготовки педагога. На базе знаний формируются умения и навыки профессиональной деятельности. Следующий компонент представлен способностями и личностными качествами педагога-речевыми, гностическими, коммуникативными, артистическими и др. И системообразующим компонентом выступают ценностно-смысловые и мотивационные установки и ориентации педагога, определяющие характер его профессиональной деятельности- направленность на ребенка, на собственное саморазвитие и реализацию заложенных задатков и способностей, креативность, инновационность, активность и другие значимые характеристики.

В нормативных документах, регламентирующих подготовку учителя (ФГОС педагогического образования, профессиональный Стандарт педагога), аксиологический подход нашел выражение в формулировке компетенций, как интегральных личностных свойств, например в виде: *способен к ..., готов к...* Таким образом ранее существовавшие подходы к подготовке педагога дополняются новой трактовкой качества педагогической деятельности, как постоянно развивающейся системы знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций, личностных качеств и способностей субъекта этой деятельности, в своем интегрированном виде представляющих собой систему компетенций педагога. Развитие представлений о подготовке педагога в схематическом виде с выделением главных ценностных ориентиров (ценностных доминант) показано в Таблице 1.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (бакалавриат). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46.
2. Куляскина И.Ю. Аксиология. Место в системе знаний. // Вестник Московского университета. Серия 7 Философия.-№ 3, 2002.- С.92.
3. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию.- М.: «Академия», 2003. - С.128.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъектной реальности в онтогенезе.- М.: Школьная пресса, 2000.-С. 133.
5. Зуй М.И. Онтологические предпосылки этики // Философские науки. – 1991. - № 10.
6. РГИА в СПб., ф.733,оп.170, д.138, л.2,л.161,л.161-об. и др.

7. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения.- М.:АПН.-1953.- С.203.
8. Латышина Д.И.История педагогики. Воспитание и образование в России (X-началоXX века):Учебное пособие.-М.:Изд. Дом «Форум»,1998.-584с.
9. Семенов Д.Д. Избранные педагогические сочинения.- М.:АПН.-1953.- С.204.
- 10.Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения.-М.-1953.-С.203
- 11.Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр.соч.-Т.8-9.-М.-Л.-1950.-с.654
12. Там же. - С.35.
13. Там же. - С.355.
- 14.Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования.-М.-1994. – С. 36
15. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс.// Избранные педагогические сочинения.- С. 64.
16. Там же.- С.179.
17. Там же.- С.175.
18. Широких О.Б. Ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX в. - 90-е годы XX в.)
Диссертация на соискание ученой степени Доктора педагогических наук,- М, 2004.
19. Асташова Н.Н.Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. - 2002. - №8. - С.8-13.
20. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию.- М.:Издательский центр «Академия», 2003.- С.70;
Слостенин В.А., Исаев И.Ф., ШияновЕ.Н. Общая педагогика.- М, 2002.- Ч.1.-С.74.

ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВЫДАЮЩИХСЯ ДЕЯТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

2.1. Актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности учителя

В настоящее время отечественная и зарубежная наука и практика находятся в поиске ответов вопросы: как добиться эффективности общеобразовательной и профессиональной подготовки молодого поколения, какие знания, умения, навыки творческого характера необходимо сформировать у выпускника, способного достойно вписаться в сложный социум, какие стимулы необходимо использовать для активизации научно – познавательной и исследовательской деятельности настоящего профессионала и т.д. ?

Во многом решение поставленных вопросов возможно при реализации компетентностного подхода к образованию. Компетентностный подход представляет собой специфический методологический принцип, определяющий организацию, содержание и технологию учебно-воспитательного процесса практико-ориентированной направленности, основанного на системных научных знаниях, сформированных умениях и навыках, мобилизационной готовности субъекта к нетривиальному решению возникающих познавательных, исследовательских, практических задач.

Целенаправленное изучение имеющихся в научной литературе источников показало, что категория «профессиональная компетентность учителя», активно вошедшая в педагогический тезаурус в конце 70-х – начале 80-х годов XX века стала предметом пристального внимания ученых – педагогов, психологов, практиков. Специальный терминологический сопоставительно – сравнительный анализ дефиниций «компетентность» и «компетенция» свидетельствует о том, что последняя из этих категорий носит личностно-субъективированный характер, что означает: компетентный специалист - это носитель присущих только ему определенных видов компетентностей и его компетентность не может быть приравнена к компетентности другого специалиста. Профессионально-педагогическая компетентность учителя является сущностной характеристикой профессионализма – феномена, который отражает объективно-нормативные требования профессии к личности учителя и предполагает определенный набор его психических качеств.

В соответствии с ФГОС высшего профессионального образования будущий учитель должен овладеть комплексом компетенций, совокупность которых образует такой феномен, как профессиональная компетентность педагога.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя представляет собой интегративное личностное образование, основанное на комплексе

фундаментальных специальных знаниях, а также педагогических, психологических, физиологических и других знаниях антропологического характера (информационно-когнитивный блок), широкого спектра умений и навыков, позволяющих реализовать многофункциональные задачи педагогической деятельности на практике (деятельностный блок) и способах организации продуктивного образовательного процесса на основе его моделирования, проектирования и конструирования (технологический блок), а также опыте, что в конечном счете, свидетельствует о готовности и способности субъекта к осуществлению профессионально-педагогической деятельности высокого уровня.

К особенностям профессиональной компетентности учителя относятся гуманистическая и духовная составляющие; органическое трехаспектное единство информационной, деятельностной и технологической сторон; латентный характер; противоречивость; динамичность и статичность; специфический характер субъект-объектных отношений; индивидуально-субъектная направленность; связь с призванием, педагогическим мастерством; интегрированный системообразующий характер.

Сущность профессиональной компетентности как содержательно-смыслового ядра профессионализма фактически была предопределена и раскрыта задолго до научного обоснования данной дефиниции.

В связи с этим весьма интересным представляются концептуальные идеи общественных деятелей, философов, педагогов, психологов второй половины XIX – начала XX вв., так или иначе раскрывающие различные аспекты проблемы профессиональной компетентности учителя. К числу таких ярких представителей следует отнести имена Д. И. Писарева, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и др.

2.2. Специфика социально-политических и педагогических взглядов Д.И. Писарева в контексте компетентностного подхода

Размышляя о назначении учителя в обществе, его личностных качествах, системе профессиональной подготовки, путях и способах педагогического самосовершенствования, ученые, методисты, деятели просвещения так или иначе обращались к сущностно-содержательной основе учительской профессии, основу которой составляет профессиональная компетентность.

На примере общественно-педагогических воззрений Д.И. Писарева, его высказываний о школе, образовании, воспитательном процессе, можно проследить, какое значение придавалось компетентности учителя. Концептуальные идеи Д.И. Писарева в области педагогики основываются на глубоком убеждении в необходимости формирования такой генерации, как «новые люди».

Д.И. Писарев был убежден, что школа должна стремиться не к тому, чтобы избавить человека от трудов самообразования, а к тому, чтобы сделать эти труды возможными и плодотворными. По его мнению, школа должна, во-

первых, разбудить в человеке любознательность и, во-вторых, развернуть и укрепить силы его ума настолько, чтобы человек, выходя из школы в жизнь, мог без посторонних руководителей искать и находить разумное удовлетворение для своей пробудившейся любознательности.

Следовательно, компетентность учителя должна включать в себя умение воздействовать на потребностно-мотивационную и интеллектуальную сферы учащихся, формируя у них жажду к знаниям и самостоятельность мышления.

Д.И. Писарев подчеркивал необходимость сочетания высокого профессионализма учителя с его личностными качествами - такими, как любовь к детям, чувство собственного достоинства, правдивость и искренность, исключая ложь во взаимоотношениях на любом уровне. «Ложь, без сомнения, - писал он в статье «Образованная толпа», - глубоко унижает человеческое достоинство и отравляет собой все отношения между людьми; но чтобы уничтожить эту ложь, надо, очевидно, устранить те условия, которые её порождают. Вместо учителей, засыпающих на кафедрах... надо поставить людей, способных приковывать к своим словам внимание целого класса, составленного из самых отъявленных шалунов. Вместо распределения занятий, постоянно насилующего все естественные наклонности детского организма, надо составить новое распределение, строго сообразное со всеми предписаниями гигиены. Когда дети убедятся в том, что воспитатели действительно любят их, что никто не распоряжается их поступками из одного мелочного желания помудрить и обнаружить свою важность, когда учебные занятия овладеют их вниманием, и когда умственный труд делается для них сначала приятным, а потом просто необходимым, - тогда им незачем будет лукавить, и ложь уничтожится сама собой, потому что правдивость не будет вести за собой никаких мучительных следствий» [2, с. 392].

Очевидно, что выполнение такой важной функции, как приобщен ребенка к постижению научных истин, требует от учителя глубоких знаний основ наук, умений устанавливать межпредметные связи, безусловного наличия исследовательских навыков и т.п.

Размышляя о предназначении учителя, Д.И. Писарев писал: «И педагог, и поэт, и учитель, и профессор - пропагандисты, которых влияние, конечно, обуславливается их личными свойствами и достоинствами; но между пропагандой поэта и педагога нельзя не заметить существенной разницы. Поэт не видит перед собой публики и не рассчитывает на неё. В пропаганде педагога, напротив того, все сообразно, размерено и клонится к пользе воспитываемой личности. Его пропаганда должна быть последовательна и строго сообразна условиям времени, личности и степени её развития» [3, с. 383 - 384].

Отсюда поразительные для литературного критика выводы: учитель - это подлинный профессионал, понимающий степень ответственности своего деяния перед обществом и конкретной личностью, четко осознающий свою роль в обществе, работающий с учетом запросов времени и необходимостью достижения результативности в процессе воспитания личности. Учитель в представлении великого критика - это прежде всего человек, обладающий

профессионально-педагогическим умением осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом присущих только ему особенностей, создавать необходимые условия для его разностороннего развития. Такой учитель должен владеть способами руководства самообразованием учащихся, побуждая их к познавательной самостоятельности, включая в учебный диалог всех и каждого. Д.И. Писарев полагал, что ретрансляционная функция учителя должна быть сведена до минимума: «Когда учитель превращается в рассказчика, тогда он немедленно становится бесполезным, потому что роль рассказчика может с величайшим удобством играть хорошая книга, написанная ясным и правильным языком и не загроможденная мудрыми научными терминами. Обязанность учителя состоит совсем не в том, чтобы рассказать ученику те факты, которые ученик должен запомнить, а в том, чтобы постоянно укреплять и развивать умственные способности ученика такими упражнениями, которые во всякую данную минуту соответствовали бы размерам его наличных сил и которые с течением времени становились бы постоянно более трудными и сложными...» [4, с. 256]. Исходя из вышесказанного, учебно-воспитательный процесс будет не завершенным, если не продумана методико-технологическая составляющая, раскрывающая механизм превращения учебной информации в личностно значимые знания. Анализируя педагогические взгляды Д.И. Писарева, следует отметить их гражданско-патриотическую направленность, подчеркнутую им необходимость постоянного видоизменения общего образования в соответствии с «потребностями и обстоятельствами данного времени», и все это на фоне фундаментальных знаний, которые ученик должен получить в школе. Не являясь профессиональным педагогом, но будучи человеком исключительно образованным и интеллигентным, Д.И. Писарев с удивительной педагогической прозорливостью сформулировал основные требования, как бы мы сказали сегодня, к профессиональной компетентности учителя, к его личности и фактически определил диапазон качеств, без которых учитель как профессионал несостоятелен (широкая эрудиция, гибкость, глубина, критичность ума, глубокое проникновение в социокультурные тенденции развития общества, любовь к детям и т.п.) По сути дела он дал нам понять, что такое учитель «по призванию» и «учитель по профессии».

Обобщая педагогические идеи Д.И. Писарева, можно сделать вывод о том, что представляет собой профессионально- педагогическая компетентность в его трактовке. Это:

- глубокие и разносторонние знания основ преподаваемой науки в сочетании с практикой;
- наличие специальных умений по развитию умственных сил и способностей личности с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и перспективы их роста;
- особая мировоззренческая культура учителя, позволяющая не только научно трактовать картину мира, но и умело направлять процесс формирования мировосприятия, мироощущения, миропонимания учащихся;

- владение педагогической технологией, дающей возможность использовать весь арсенал реальных и потенциальных возможностей как учебно-воспитательного процесса, так и личности самого учителя;
- широкий диапазон личностных качеств, проявление которых придает уникальную неповторимость педагогической профессии.

2.3. Воззрения Л. Н. Толстого на профессиональные качества учителя

Оригинальный подход к профессиональной компетентности учителя продемонстрировал Л.Н. Толстой. Если Д.И. Писарев рассуждал об учителе, его задачах по воспитанию человека с общих гражданско-патриотических позиций, то Л.Н. Толстой в первую очередь исходил из интересов ребенка, его запросов, потребностей - всего того, что требует учета психологии человека. В этом принципиальное отличие педагогических взглядов Л.Н. Толстого от взглядов революционеров-разночинцев. Но это вовсе не означает, что писатель-гуманист не понимал социального предназначения школы. В статье «О народном образовании» он писал: «Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большем или меньшем соответствии ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она осознала те основные законы, которыми живет народ...» [5, с. 63 - 64].

Вместе с тем Л.Н. Толстой подчеркивал, что роль школы как социального института, безусловно, возрастет, если она приобретет статус педагогической лаборатории, нацеленной на поиск нового, того, что предполагает исследование важнейших аспектов учебно-воспитательной деятельности: «Школа, нам бы казалась, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для наук образования...» [5, с. 63].

Очевидна та роль, которую великий педагог-гуманист отводил, как бы мы сказали сегодня, компетентности учителя, предполагая не только наличие у него глубоких и прочных знаний, но и умений осуществлять управленческие функции: руководить образовательным процессом, проводить своеобразный мониторинг учебно-воспитательного процесса, использовать приемы сравнения, а главное - неустанно искать методы, способствующие эффективности учебно-воспитательного процесса.

Л.Н. Толстой справедливо считал, что учение по принуждению вряд ли способно активизировать познавательную деятельность учащихся, и призывал к поиску стимулирующих способов воздействия на детей: «Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усилия дисциплины, хорош;

тот же, который требует большей строгости, наверное, дурен. Возьмите, например, более или менее свободную школу, такую, каковы мои школы. И попробуйте начать в ней беседы о столе и потолке, или переставлять кубики, - посмотрите, какая каша делается в школе и как почувствуется необходимость строгостью привести учеников в порядок; попробуйте рассказывать им занимательно историю или задавать задачи, или заставьте одного писать на доске, а других поправлять за ним ошибки, и спустите всех с лавок, - увидите, что все будут заняты, шалостей не будет, и не нужно будет усиливать строгость, и смело можно сказать, что прием хорош...» [6, с. 377 - 378].

Л.Н. Толстой, отличаясь оригинальными педагогическими взглядами и имея практический опыт работы с детьми, сформулировал свою систему требований к учителю. В работе «Общие замечания для учителя» он писал: «Для того чтобы... иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание... Качество это есть любовь» [7, с. 342]

И далее, следуя за ходом мысли гениального художника слова, поражаешься своеобразной формуле профессионализма, звучащей предельно лаконично: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он - совершенный учитель» [7, с. 342].

Таким образом, Л.Н. Толстой считает любовь к делу и к ученикам основными, определяющими компонентами профессионализма учителя, и в зависимости от степени такой любви учитель квалифицируется им как «хороший учитель», «наилучший учитель», «совершенный учитель». О «наилучшем учителе» Л.Н. Толстой пишет в статье «О народном образовании»: «Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукою готово разъяснение того, что остановило ученика. Разъяснения эти дают учителю знание наибольшего числа методов, способности придумывать новые методы, и главное,- не следование одной методе, а убеждение в том, что все методы односторонни и что наилучшая метода была бы та, которая отвечала бы на все возможные затруднения, встречаемые учеником, то есть не метода, а искусство и талант» [8, с. 292].

Очевидно, что диапазон качеств, которые составляют структуру компетентности, Л.Н. Толстой последовательно расширяет, считая, что «наилучшему учителю» должны быть присущи «искусство и талант». Отсюда вывод: великий писатель и педагог, анализируя сущность учительской профессии, верно усматривал в ее носителе гармоническое единство врожденного (таланта) и приобретенного (искусства).

Забываясь о воспитании и образовании детей, Л.Н. Толстой осознавал, что потребность образования лежит в каждом человеке.

Анализируя личный опыт и опыт других учителей яснополянской школы, Л.Н. Толстой отмечал, что в неудачах учеников виноват только учитель, который должен отыскать особое средство для преодоления недостатков учеников. В данном случае речь идет об использовании стимулов, побуждающих школьников к тому, чтобы они «охотно учились, всегда просили учителей о зимних вечерних классах и были совершенно свободны в классе». Результатом такого подхода является установление дружеских и естественных отношений между учителями и учениками.

Отсюда следует чрезвычайно важный и глубокий вывод о необходимости педагогической рефлексии, позволяющей учителю широко использовать арсенал способов самосовершенствования, саморазвития - таких, как: самоанализ, самооценка, самоконтроль и т.п.

Система педагогических взглядов Л.Н. Толстого отличается своеобразием, которое проявляется и в его особой трактовке компетентности учителя. Педагогическая концепция Л.Н. Толстого, построенная на гуманистической парадигме, исключала какое-либо насилие над природой ребенка, представляющей собой «первообраз гармонии, правды, красоты и добра», отличаясь глубокой верой в его способности и возможности. Л.Н. Толстой, проповедуя идеи свободного воспитания, стремился в своей яснополянской школе создать максимальные условия, стимулирующие развитие познавательной самостоятельности и творческой активности детей. Следовательно, учитель должен обладать такими качествами, которые не подавляли бы психику детей, а способствовали развитию заложенных в них природных задатков и способностей. Для этого требовалось проявить педагогическое искусство и талант, терпимость в отношении поведения детей, которым позволялось практически все: посещать или не посещать уроки, требовать их замены или отмены, увеличения количества часов на любимый предмет и т.д. Позже Л.Н. Толстой переосмыслит свое понимание свободы и будет утверждать, что все определяется «учителем, его знанием, его способностью руководить школой».

От учителя требовалось умение так построить учебный процесс, чтобы дети чувствовали душевный комфорт, свободу действий, не боялись задавать вопросы, не испытывали страха перед наказаниями, всегда рассчитывали на помощь и взаимопонимание своего наставника. Это в конечном счете, по мнению Л.Н. Толстого, должно привести к глубокому и прочному усвоению необходимых знаний.

Основательно изучая проблемы дидактики, Л.Н. Толстой, не признавал универсальные методики, так как был убежден, что учитель не должен быть скован какими-то стандартами обучения. Большое внимание он уделял живому слову учителя, который должен был тонко чувствовать и понимать объект своего преподавания - ученика - и внимательно изучать проявления его личностных свойств и качеств во всевозможных ситуациях и нравственных коллизиях.

Систематизируя взгляды Л.Н. Толстого, в известной мере касающиеся проблемы профессионализма и компетентности учителя, можно сделать следующие выводы:

- учитель в идеале должен соединять любовь к делу и к ученикам;
- учитель должен владеть особым педагогическим искусством и талантом;
- учитель обязан постоянно совершенствовать свою «методу»;
- учитель должен быть тонким психологом, верить в возможности ребенка, не подавлять его природу;
- учитель должен придерживаться идеи свободного воспитания и не препятствовать естественным стремлениям детей к знаниям;
- неуспех в учении школьника зависит от профессиональных качеств учителя;
- для учителя важно умение устанавливать гуманные отношения с учащимися, являющиеся фактором успешного овладения знаниями;
- учитель, представляя собой образец для подражания, должен постоянно повышать свой профессиональный уровень;
- источником самосовершенствования, профессионализма, а значит, и компетентности являются прежде всего дети.

Л.Н. Толстой фактически обосновал необходимость создания стимулирующего воспитательно-образовательного пространства.

2.4. Концептуальные идеи К.Д. Ушинского в профессионализме и компетентности учителя

Взгляды Д.И. Писарева и Л.Н. Толстого на профессиональную компетентность учителя хотя и отличались глубокими педагогическими умозаключениями и оригинальными выводами, но все же свидетельствовали об известном педагогическом дилетантизме, чего не скажешь о взглядах К.Д. Ушинского. Являясь реформатором отечественной школы и педагогической науки, он сформулировал системообразующие идеи, которые не теряют своей актуальности и в наше время.

К.Д. Ушинский заложил научно-теоретический и методологический фундамент российской педагогики, систематизировал идеи своих предшественников, развил их до уровня философского обобщения, наконец, провозгласил педагогические идеалы, равных которым не было в мире, что несомненно, имеет основополагающее значение для понимания природы педагогического стимулирования.

Масштабность мышления, уникальное умение проникать в суть педагогических явлений, видя в них отражение социально-политических, экономических и других факторов, позволили К.Д. Ушинскому впервые в истории педагогической мысли выявить закономерности теоретической и практической учебно-воспитательной деятельности.

Крупнейшей философско-педагогической новацией, перевернувшей традиционные представления о педагогике, было введение К.Д. Ушинским

принципа антропологизма, носящего методологический характер. Суть его заключалась в утверждении тесной взаимосвязи педагогики с другими науками о человеке: психологии, анатомии и физиологии, медицины и т.д.

Не менее важной и значимой была выдвинутая великим педагогом идея народности в воспитании, сущность которой заключалась в провозглашении уникальной ментальности отечественной педагогики, впитавшей в себя неповторимые своеобразные черты русского народа. При этом К.Д. Ушинский предостерегал общество от опасного противопоставления превосходства одной нации над другой.

К.Д. Ушинский требовал от учителя глубокого изучения педагогической теории, являющейся, по его мнению, основой педагогического искусства. Под искусством он понимал всякую практическую деятельность, стремящуюся удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества... - их стремление к усовершенствованиям в самой человеческой природе.

Воспитание, по его мнению, требует определенного направления, определенной цели, определенного убеждения.

В этих рассуждениях великого педагога заключена мысль о детерминированности воспитания и социума, в котором человеку «суждено жить». В предисловии к «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинский писал: «Воспитание, в тесном смысле этого слова, как преднамеренная воспитательная деятельность - школа, воспитатель и наставники ...- вовсе не единственные воспитатели человека...столь же сильными, может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий», но «преднамеренное воспитание...школа со своим ученьем и своими порядками может оказывать прямое и сильное действие» [9, с. 167].

К.Д. Ушинский фактически впервые обосновал необходимость всестороннего развития личности на основе глубокого ее изучения. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [9, с. 171].

Очевидно, что в этих словах выдающегося педагога сконцентрирована целевая программа подготовки к компетентному руководству развитием личности ребенка. От учителя требуются разносторонние знания о психологии и физиологии человека, позволяющие судить о динамике становления личности с позиции возрастных и индивидуальных психофизиологических изменений.

Исходя из понимания исключительно высокой социальной миссии учителя, который, по определению народного педагога России, является «живым» звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра», а его дело есть «одно из величайших дел истории», К.Д. Ушинский придавал большое значение личности учителя, его нравственному облику: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [10, с. 150].

Убежденность К.Д. Ушинского в том, что воспитатель, поставленный лицом к лицу с воспитанником, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания, позволяет сделать вывод о непреходящей ценности педагогического взаимодействия, в основе которого лежит профессиональное умение учителя создать стимулирующие условия для межличностного диалога.

Размышляя о качествах, присущих в современной интерпретации компетентному учителю, К.Д. Ушинский требовал глубокого проникновения в психологию детской натуры, считая важным указать учителю на необходимость серьезного отношения к процессу обучения. Он предостерегал учителя от превращения учения и развлечения, в игру, так как дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительный серьезный взгляд на жизнь. К.Д. Ушинский справедливо полагал, что учить, играя, можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, «далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон».

Как следует из педагогических воззрений К.Д. Ушинского, профессиональная компетентность достигается только тогда, когда учитель постоянно расширяет свой кругозор, глубоко познает «умственную и нравственную природу человека», которой он придавал большое значение. «К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека?... К чему учить... все множество наук, если это учение не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино...» [10, с. 145]. А это возможно при основательном изучении педагогической литературы, которая «представляет для этого могущественнейшее средство» и «может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках» [10, с. 148 - 149].

Особое внимание К.Д. Ушинский уделял «характеру, нравственности и убеждениям» учителя. «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, остается мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы» [10, с. 150].

Несомненно, особую ценность представляют рекомендации учителю, высказанные К.Д. Ушинским в «Педагогической антропологии»: «Мы не говорим педагогам - поступайте так или иначе, но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить... Мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных

педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием» [9, с. 197 - 198]. В этих словах изложена программа действий учителя, возводящая его до уровня высокой профессиональной компетентности.

Подводя итоги изучению позиции К.Д. Ушинского, касающейся анализируемой проблемы, следует отметить глубокий профессиональный смысл его по сути дела концептуальных суждений.

Компетентным К.Д. Ушинский, несомненно, считал такого учителя, который:

- глубоко овладел педагогической теорией, базирующейся на принципе народности и имеющей в своей основе аксиологический характер, провозглашающей ребенка уникальным природным созданием;

- познал секреты «педагогического искусства», умело сочетая в своей педагогической деятельности вопросы теории и практики;

- осознал целевую программу воспитания личности ученика, пробуждая в нем потребность во всестороннем познании мира и своего места в нем, нравственном и умственном развитии;

- осознал необходимость всестороннего изучения природы ребенка с позиции различных наук о человеке, что свидетельствует о разносторонних знаниях учителя;

- развил способность к организации педагогического диалога, признавая за учеником право вхождения в партнерские отношения с учителем, в результате чего создается особая доверительная атмосфера между взрослым и ребенком;

- овладел умением преподавать, находиться в постоянном поиске новых методов и приемов обучения;

- сформулировал педагогическую позицию, основанную на глубоких и разносторонних научных знаниях и умениях, искусно применяемых в зависимости от целевых установок и сложившихся ситуаций;

- проявил готовность к преодолению педагогической односторонности и узости мышления, стремление к самосовершенствованию.

Таким образом, компетентность учителя в трактовке К.Д. Ушинского - это многосложное образование, состоящее из трехаспектного единства теоретической, практической и методической сторон деятельности учителя, обладающего нравственным убеждением и стремлением овладеть «педагогическим искусством».

2.5. Проблема профессионализма и профессиональной компетентности учителя в трактовке П. Ф. Каптерева

Преемником выдающихся педагогических идей К.Д. Ушинского и его последователей является П.Ф. Каптерев, который продемонстрировал оригинальность и нестандартность мышления в отношении всего, что касается пе-

дагогической науки, образования, организации учебно-воспитательного процесса.

П.Ф. Каптерев считал учителя центральной фигурой педагогического процесса. Он утверждал: «Воспитательность обучения, обуславливаясь удачным подбором преподаваемых предметов и правильным методом, много зависит еще и от той среды, от тех порядков и лиц, между которыми и деятельностью которых обучение совершается. Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место» [1, с. 595]. Поэтому, предъявляя высокие требования к учителю, П.Ф. Каптерев особо выделял его свойства и качества.

Фактически рассуждения П.Ф. Каптерева о требованиях к учителю предвосхитили идею профессиографического подхода в контексте проблемы профессионально- педагогической компетентности.

Так, он был уверен, что учитель «влияет, прежде всего, своими специальными учительскими свойствами. Он является в школу, чтобы учить, и, следовательно, соприкасается с учащимися, прежде всего, своей умственной стороной. Но учитель будет, конечно, влиять и всеми другими своими свойствами, а не одним умом и знаниями, так как, приходя в школу, он является определенной личностью, цельным человеком и как таковой и действует на воспитываемых. Поэтому значение учителя при преподавании можно рассматривать с двух сторон: со стороны его специальных учительских свойств и общечеловеческих качеств» [1, с. 595].

Очевидно, что в этих словах содержится важная мысль о своеобразной универсальности учителя, который должен быть яркой уникальной личностью, обладающей совокупностью необходимых для профессионально- педагогической деятельности свойств. Но при этом П.Ф. Каптерев полагал, что к свойствам учителя (научным знаниям и педагогическому таланту), от которых весьма много зависит воспитательность обучения, нужно прибавить еще одно - постоянную работу учителя над своим собственным развитием и усовершенствованием.

В самообразовании П.Ф. Каптерев видел основной путь формирования профессиональной компетентности. «Учителя сами должны постоянно учиться, учиться и учиться - это самый высший завет, какой только может дать им дидакт, в выполнении его их главная сила» [1, с. 598].

Размышляя о путях формирования профессионально состоявшейся личности учителя, П.Ф. Каптерев придавал немаловажное значение идее свободного развития учителя, при котором открываются огромные возможности для творческого роста, совершенствования педагогических способностей, что, в конечном счете, способствует стимулированию профессионального мастерства. По его убеждению, истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем.

П.Ф. Каптерев не мог смириться с положением, при котором некоторые учителя, получив педагогическое образование, считают себя профессионалами на все времена, не стремясь к самосовершенствованию. По этому поводу он с

горечью писал: «Обыкновенно покончившие со своим развитием учителя и не развивают других, они только учат, то есть сообщают затверженные формулы и знания, сообщают мертвенным, механическим способом то, что заучили сами, сообщают главным образом для заучивания же. Серьезно, внутренне оживить свое преподавание они не могут: они учителя по обязанности, по привычке, по невозможности другого дела, а не по призванию и сердечному расположению. Из этих-то учителей и вырабатывается класс отталкивающих, антипатичных личностей, которые самодовольно считают себя всезнающими, образованными, развитыми, высокомерно относятся к учащимся, считают свои мнения всегда правильными, даже непогрешимыми...а на самом деле суть личности ограниченные, мало знающие, ленивые, болтуны и хвастуны» [1, с. 601], что можно расценить как антистимульный фактор, отрицательно влияющий на общее развитие учащихся. Эти рассуждения П.Ф. Каптерева впоследствии позволили создать своеобразную модель учителя, сориентированного на педагогический идеал.

Размышляя о «хорошем учителе», «истинном типе педагога», «настоящем педагоге» (это качественная характеристика ученым высочайшего уровня профессионализма учителя). П.Ф. Каптерев писал: «...собственно настоящих педагогов мало...У нас всякий учитель титулуется педагогом, но учитель не есть собственно педагог. Чтобы быть хорошим учителем, для этого нужно основательно знать свою науку и иметь некоторое знакомство с преподавательской техникой» [1, с. 62]. Это суждение П.Ф. Каптерева является своеобразной предпосылкой в последующей разработке проблемы профессиональной компетентности учителя, концентрирующего в себе фундаментальные теоретические знания, разнообразные педагогические умения, технологические навыки.

П.Ф. Каптерев был убежден, что «к истинному типу педагога, по теории и обязанностям, ближе подходят лица, которым вверяется все воспитательно-учебное заведение, которые должны и заботиться о физическом воспитании, и правильно организовать учебную часть, и тщательно следить за порядком и нравственным развитием учащихся. Их деятельность должна бы быть педагогической в настоящем смысле этого слова, они должны обнять воспитание в целом, всесторонне, а не сосредоточивать своего внимания на одной какой-либо его части» [1, с. 62].

Отсюда можно сделать вывод, что ученый не отождествлял, как это нередко бывает, понятия «педагог» и «учитель». Он не исключал того, что «лица, получившие хорошее образование и никогда не изучавшие никакой педагогики, бывают очень часто хорошими школьными учителями, хотя они при этом совсем не педагоги и мало знакомы даже с педагогическими вопросами» [1, с. 62].

Большое внимание П.Ф. Каптерев уделял теоретической подготовке педагога, видя в приобщении к науке важный фактор его профессионального роста. В частности, он писал: «Воспитательная деятельность есть практическая, техническая деятельность, или мастерство. Взятая в своем чистом виде,

она ...имеет мало научного характера... В полной власти педагога осмыслить свою деятельность: он может стараться применять в своей деятельности положения действительно научные, а не правила и советы сомнительной практической мудрости, не проверенной научным анализом; вместе полусознательного и неметодического экспериментирования, каким обыкновенно бывает вся деятельность педагога, особенно молодого, начинающего, он может подвергнуть научное положение вполне осознанному и систематическому педагогическому опыту; вращаясь постоянно среди детей, юношей и вообще людей, только что развивающихся, он может с разных сторон следить историю развития и склада человеческой личности. Он внесет тогда в свою деятельность не только элементы прикладной науки, будет расширять и приумножать чистое знание о человеческой природе... осмыслить, рационализировать свою деятельность педагог может очень легко, так как она непосредственно связана со многими и различными научными сферами.

Но для этого нужно получить соответствующую педагогическую подготовку, нужно получить вкус и любовь к научному исследованию (подчеркнуто нами - Г.В.). Такой подготовкой и такой любовью к науке педагоги редко владеют» [1, с. 61].

П.Ф. Каптерев своевременно и справедливо поставил вопрос о необходимости глубокого и основательного овладения учителем науки, что позволит ему на высоком профессиональном уровне осуществлять педагогическую деятельность. До П.Ф. Каптерева ничуть не умалялось значение теории для педагогической практики. Но в таком контексте, как у него, приоритет науки не был обозначен. Из этого следует вывод: учитель становится педагогом только тогда, когда он овладевает своей наукой, овладевает методологической культурой.

Особого анализа заслуживают размышления П.Ф. Каптерева о педагогическом идеале, который является могучим стимулом формирования профессиональной компетентности. В своем фундаментальном труде «Педагогический процесс» он размышляет: «...педагогический идеал включает в себе три рода элементов: личные или субъективные, народные или национальные и всенародные или общечеловеческие. Субъективный элемент состоит в том, что все дело постройки педагогического идеала есть работа известного лица, результат его творчества» [1, с. 195].

П.Ф. Каптерев определил содержание педагогического идеала: «В самом общем виде педагогический идеал может быть очерчен так: прежде всего каждый воспитываемый должен быть образуем как добрый общественник. Эта черта идеала не есть какое-либо специально национальное качество, а свойство общечеловеческое, всенародное...дополнительная черта - уважение к своей собственной личности и параллельное уважение личности другого» [1, с. 195-197].

По его мнению, у громадного большинства человечества «нет сознания ценности своей личности, нет уважения личности других, нет условий благотворного культурного труда» [1, с. 195].

К свойствам «доброго общественника» П.Ф. Каптерев относит также «самодеятельность, способность инициативы», чувство ответственности, справедливости в сочетании с правом на свободу деятельности. К такому многомерному выводу о наднациональном (общечеловеческом) педагогическом идеале, имеющем ценностно-смысловое содержание, никто до П.Ф. Каптерева не подходил.

Воззрения П.Ф. Каптерева на проблему педагогического идеала имеют прямое отношение к проблеме профессионально-педагогической компетентности, поскольку здесь со всей очевидностью встает проблема целеполагания, определяющая содержание, формы и методы воспитательно-образовательной деятельности учителя. Педагогический идеал - это объективно существующая цель с привнесением субъективного начала, которая должна неизбежно корректироваться с учетом объективных факторов.

П.Ф. Каптерев, размышляя о компетентном учителе («истинном типе педагога») призывал его решать не только узкодидактические задачи (обучение умению писать, решать задачи, считать, в целом знать предмет), но и осуществлять руководство формированием мировоззрения. В частности, он писал: «По окончании школьного курса учащийся вступает в жизнь со знанием отдельных школьных предметов, но без всякого мировоззрения...ему и в голову не приходили вопросы о том, что такое добро, что такое зло, об обязательствах отдельной личности к обществу, о том, как служить Отечеству и т.д. Для того чтобы учащийся из школы вступал в жизнь с основами положительного мировоззрения, нужна не только связанность курса, но и его идейность, философская постановка. Эта постановка специально касается двух пунктов: получения правильного понятия о явлениях внешней природы и о началах деятельности отдельного человека и человеческих обществ» [1, с. 85-86].

Педагогические взгляды П.Ф. Каптерева на взаимосвязь мировоззрения и профессионализма по сути дела впервые в истории педагогической мысли ставят проблему философско-этической подготовки учителя. Идеи П.Ф. Каптерева отражают практически все многообразие, многоаспектность, многогранность учебно-воспитательного процесса в единстве теории и практики и, что чрезвычайно важно, прямо или подтекстно показывают необходимость подготовки компетентного учителя. Каждое его высказывание, каждый тезис - своеобразная программа действий для учителя. Взять хотя бы вопрос о дисциплине: «Задача дисциплины заключается не в развитии исполнительности и послушания, а в развитии способности самоуправления и разумной мотивировки своих действий» [1, с. 87]. Или вопрос о способах воздействия на характер: П.Ф. Каптерев считал, что в этом процессе огромную роль играет пример - «живой образец предприимчивости и выдержки, представляемый членами учебно-воспитательного персонала школы» [1, с. 90].

Итак, компетентный учитель в представлении П.Ф. Каптерева, - это человек, для которого характерно:

- знание науки и «преподавательской техники»;

- основательное знание преподаваемого предмета;
- знание методики преподавания своего предмета;
- владение «некоторыми искусствами: способностью речи, рисования, умением производить опыты и вообще ручной ловкостью, так как ему много придется демонстрировать, объяснять, рассказывать и чертить»;
- общее основательное и разнообразное образование и знакомство с областями знания, родственными избранной специальности;
- свобода и самостоятельность в решении образовательно-воспитательных задач;
- философско-этическая подготовка.

Компетентность учителя в трактовке П.Ф. Каптерева - это гармоничное сочетание личностных и специально-педагогических свойств человека, посвятившего себя делу воспитания и образования подрастающего поколения, непрерывный рост и постоянное самосовершенствование, широкая эрудиция - все то, что составляет основу профессионализма.

Выводы

Профессиональная компетентность учителя как специфический социокультурный феномен представляет собой особую категорию, сущностно-содержательная основа которого является базой профессионализма педагога.

Анализируя социально-педагогические идеи Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева как ярчайших представителей интеллигенции XIX - начала XX вв., следует подчеркнуть: данные понятия в той или иной степени рассматривались ими в контексте требований, предъявляемых обществом к учителю.

Размышляя о качестве подготовки учителя, специфике его педагогической деятельности, ученые, общественные деятели пытались найти адекватную идею высокого профессионализма дефиницию, что позволяет выделить синонимический ряд понятий, характеризующих степень овладения, как бы мы сказали сегодня, профессиональной компетентностью:

- Д.И. Писарев - «учитель-пропагандист»;
- Л.Н. Толстой - «хороший учитель», «совершенный учитель», «наилучший учитель»;
- К. Д. Ушинский – «могучий ратоборец истины и добра»;
- П.Ф. Каптерев - «настоящий педагог», «хороший учитель», «истинный тип педагога», «истинно хороший учитель», «учитель по обязанности, по привычке», «учитель по призванию и сердечному расположению».

Ведущие идеи Д.И. Писарева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, посвященные проблеме учителя и подготовки педагогических кадров, удивительно созвучны нашему времени и в целом сводятся к следующему:

- основой высокого уровня профессионализма являются базовые научные знания, составляющие ядро профессиональной компетентности учителя;

- профессиональное овладение технологией обучения и воспитания является важнейшей составляющей профессиональной компетентности;
- для профессионально компетентного учителя характерно основательное изучение педагогики и других смежных с нею наук, умение применять полученные знания на практике;
- успех деятельности учителя зависит от его личностных качеств, мировоззренческой культуры, любви к детям;
- совершенствование профессиональной подготовки учителя с целью повышения уровня педагогической компетентности должно стать для учителя приоритетной задачей;
- аксиологическую основу профессиональной компетентности учителя составляют идеи народности, гуманизма, свободы педагогических действий.

Успешная реализация провозглашенных идей, связанных с проблемой профессиональной компетентности учителя, зарождение новых педагогических концепций становится доминирующим фактором развития системы образования XXI века.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
2. Писарев Д.И. Образованная толпа// Избр.пед.соч. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951.
3. Писарев Д.И. Народные книжки// Избр.пед.соч. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951.
4. Писарев Д.И. Школа и жизнь// Избр.пед.соч. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951.
5. Толстой Л.Н. О народном образовании// Пед.соч. – М.: Педагогика, 1989.
6. Толстой Л.Н. О народном образовании (1874)// Пед.соч. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 63 – 82.
7. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя// Пед.соч. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 338 - 342
8. Толстой Л.Н. О народном образовании// Пед.соч. – М.: Педагогика, 1989.
9. Ушинский К.Д. Предисловие к 1 тому «Педагогической антропологии»// Избр. пед. соч.: В 2х Т. – Т.1. – М.: Учпедгиз, 1953.
10. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы// Избр. пед. соч.: В 2х Т. – Т.1. – М.: Учпедгиз, 1953.

ГЛАВА 3. ПРОГРАММНО-НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

3.1. Понятие и назначение программного документа в отечественном дошкольном образовании

Вопросы программного обеспечения образовательного процесса в детских организациях могут рассматриваться с различных позиций (основного или дополнительного образования, внешнего или внутреннего типа разработки др.). Понятие образовательной программы (ОП) включает в себя несколько смыслов. Это документ, который:

- отражает цели и задачи воспитания;
- содержит в себе набор других частных программ;
- включает определенные нормативные установки для эффективного управления образовательным процессом.

В последние годы в связи с реформированием дошкольного образования понятие образовательной программы (ОП) связано с определенной ее категорией:

- ОП - документ, который создается коллективом ученых для реализации целей воспитания и обучения детей в практике дошкольных организаций (примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования);

- ОП - документ, который создается коллективом дошкольной образовательной организации для осуществления педагогического процесса (основная общеобразовательная программа дошкольного образования);

- ОП - проект собственной деятельности, разрабатываемый педагогом (рабочая программа педагога);

- ОП - индивидуальная траектория формирования личности (индивидуальная программа развития ребенка).

Появление Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) привело к необходимости конкретизации названий программ (примерная образовательная программа, образовательная программа ДОО).

Примерная образовательная программа дошкольного образования – документ, который предлагает определенный вариант конкретизации содержания Федеральных государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Примерные программы дошкольного образования носят вариативный характер, должны отражать основные положения дошкольной педагогики и психологии и соответствовать ФГОС ДО.

Образовательная программа дошкольного образования – документ, который «обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей и должна быть направлена на решение» определяемых Стандартом задач [1, с. 9].

Принятые в 2013 г. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования выдвигают требования к структуре, к условиям, к результату освоения образовательной программы. Образовательные программы составляются дошкольной образовательной организацией на основе ФГОС ДО с учетом примерных образовательных программ. В отсутствие экспертизы и реестра примерных программ дошкольным коллективам предлагается самим составлять образовательные программы в контексте Стандарта.

Во ФГОС ДО указывается, что образовательная программа направлена на психолого-педагогическую поддержку позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования) [1, с. 9]. ОП ДО должна иметь следующую структуру: целевой, содержательный и организационный разделы. Образовательная программа играет роль некоего внутреннего стандарта, ее содержание должно быть мотивировано выбором примерной образовательной программы.

В различных пособиях сегодня даются примеры составления образовательной программы ДОО. А.А. Майер считает, что образовательная программа дает возможность «подчинить входящие в нее основные и дополнительные программы, воспитательно-образовательную деятельность достижению стратегической цели – раскрытию и развитию с их помощью потенциала каждого ребенка и направленного формирования компетенций, которые представляются наиболее актуальными в социально-культурной перспективе» [2., с. 33]. Степень эффективности разработанной основной образовательной программы (ОП) отражается на общем развитии самой дошкольной организации, поэтому образовательная программа детского сада является важной частью общей программы его развития, отражением ее концептуальной идеи и миссии дошкольной организации.

Рабочая программа педагога (воспитателя ДОО) – это программный документ, который позволяет педагогу конкретизировать содержание ОП и ФГОС и их реализацию в работе с детьми. Рабочая программа для педагога играет роль инструмента, которым он пользуется, она проектируется с учетом выбора наиболее эффективных условий для воспитания и обучения детей.

Индивидуальная образовательная программа (программа развития ребенка) – это выстроенная траектория развития конкретного ребенка (или небольшой однородной по уровню развития группы детей) с целью реализации его (их) потребностей и раскрытию возможностей на основе модульного подхода. Индивидуальная образовательная программа способствует индивидуализации и дифференциации воспитания и обучения ребенка, учитывает темпы его продвижения по образовательной траектории.

В целом образовательная программа выступает как некая модель воспитательного процесса, но имеет различные точки приложения. Ученые

считают, что все имеющиеся типы и виды программного обеспечения должны различаться участниками образовательного процесса, а их значения и смыслы не смешиваться не только во время разработки и внедрения программ в педагогический процесс, но и при анализе деятельности ДОО и обсуждении дальнейших действий по устранению противоречий, трудностей и ошибок.

Современные подходы к дошкольному образованию в свете новых нормативных документов и информация о них в печати наводят на мысль о том, что вопросы программного обеспечения педагогического процесса детского сада всегда были наиболее обсуждаемые в профессиональном сообществе. В настоящее время создаются программы так называемого «нового поколения», но встают вопросы: в чем их новизна, какие цели они ставят, каковы пути их достижения. На эти вопросы не так просто ответить, если не ощущать себя активным участником событий новейшей истории и, по выражению К.Д. Ушинского, не «стоять в уровень» с ее современным ходом, чтобы «чувствовать себя живым». Необходимо осветить основные вехи истории программ дошкольного образования с тем, чтобы проследить, как менялись постановка целей и содержание воспитания, и на этом основании рассмотреть процесс программного сопровождения образования дошкольников на современном этапе.

3.2. Исторический аспект программного сопровождения образовательного процесса детского сада

Отечественная дошкольная педагогическая наука и практика, несмотря на свою молодость, обобщила большой положительный опыт программного сопровождения образовательного процесса детского сада. Сегодня мы с гордостью можем повторять имена великих родоначальников дошкольного дела, большей своей частью энтузиастов, которые заложили краеугольный камень дошкольного воспитания в массовом детском саду.

Идея создания дошкольных учреждений принадлежит немецкому педагогу Ф. Фребелю. Он полагает, что детский сад способен, с одной стороны, оказать помощь семье, с другой стороны, - создать благоприятные условия для развития детей и организации их содержательного досуга.

В России первые детские сады появляются на рубеже XIX-XX веков и носят характер частных дошкольных учреждений. Образование в них ведется с ориентиром на фребелевские образцы и идеи «свободного воспитания». В детских садах распространяется опыт работы, в котором обобщаются ведущие в то время идеи взаимодействия с детьми: предоставлять им свободу действий, материал для самостоятельных исследований, не насаждать общественное воспитание искусственно, так как сначала дети должны «утвердить свою личность» [3, с. 35]. В методику дошкольного воспитания проникают идеи М. Монтессори, в которых привлекает отсутствие давления взрослого над детьми, полная свобода, насыщенность предметной среды, но эти же стороны позднее рассматриваются и как отрицательные, что вызывает определенные вопросы:

до какой степени нужно предоставлять свободу детям? Может ли метод, рожденный в коррекционных целях, использоваться со здоровыми детьми? Не будет ли отрываться от реальности перенасыщенная оборудованием искусственно созданная предметная среда? Не порождает ли она трудности в социализации детей? Как скажется на детях отказ от коллективного взаимодействия в пользу индивидуального?

Опыт Фрёбеля и Монтессори был интересен, но он был «чужим», как отзывались о нем педагоги. Специфика российского образования, считают русские ученые и педагоги (М.В. Богуславский, К.Д. Ушинский, А.А. Мусин-Пушкин и др.), в приоритете духовности и нравственной стороны знаний; в общинном характере, присущем российской цивилизации, обуславливающим нерушимость детского коллектива, предопределяющим доминирование фронтальных форм работы; в идеях социальной справедливости, составляющих генотип нации, побуждающих к некоей усредненности, вызывающих негативное отношение ко всем, кто выделяется в образовательной среде; естественная установка на педагога (а не на ребенка, как в западных концепциях) как на непререкаемый авторитет. У Л.Н. Толстого вызывали возмущение призывы следовать западным образцам, строить российскую школу по немецкой модели: «Может быть, дети гугенотов, негров ... могут не знать, что им сообщают в беседах, но русские дети, кроме блаженных, знают не только что вниз, что вверх, что лавка, что стол ... но, по моему опыту, крестьянские дети, посылаемые родителями в школу, все умеют хорошо и правильно выражать свои мысли» [4, с. 15].

Работа детского сада строится на опытническом начале, всерьез мало кто задумывается о специальных программах, но при этом активно распространяется методика организации детского учреждения, сначала непосредственно в живых беседах с воспитательницами, потом на курсах предметной подготовки руководительниц, читаются основы психологии, педагогики, гигиены, физиологии, игры, ручного труда и художественного воспитания. Методическим подспорьем являются публикации в первом дошкольном журнале «Детский сад» (1866), а также методические руководства, в которых обосновываются направления воспитательной работы с детьми. Постепенно упорядочиваются представления в области методики работы с детьми дошкольного возраста. Известны пособия А.С. Симонович о семейном и общественном воспитании, книги Е.Н. Водовозовой об умственном и нравственном воспитании детей. В них дается критика идеям свободного воспитания, обосновывается необходимость воспитывать детей как будущих граждан, давать им основы знаний. В детском саду А.С. Симонович детская воспитательница должна быть весела, энергична и бодра, вместе с тем, строга, но не зла и не придирчива, образованна, должна знать природу детей.

В послереволюционное время в Наркомпросе организуется дошкольный отдел, который разрабатывает вопросы создания системы советского дошкольного воспитания, в связи с этим появляются первые программно-методические руководства для ведения дошкольного дела в условиях нового

времени. Детский сад становится ведущей формой общественного воспитания детей, что создает возможность вовлечения матери в активную жизнь, производство и политическую работу, обосновываются идеи целенаправленного воспитания и обучения детей.

В это время создается дошкольный институт, который возглавляет К.И. Корнилов, под его руководством интенсивно разрабатываются вопросы общественного воспитания детей. Научные труды К.Н. Корнилова («Очерк психологии ребенка дошкольного возраста», «Общественное воспитание пролетарских детей» и др.) получают широкое распространение. Однако, несмотря на то, что эти вопросы горячо обсуждаются на всероссийских съездах дошкольного воспитания, в теории и практике достаточно долго определяется содержание, на основе которого должна строиться работа в детском саду. Прежде всего, определяется вектор – уйти от идей свободного воспитания детей, придать ясность направлениям воспитательной работы, четко обозначить цели и задачи воспитания детей.

Организуется деятельность методических кабинетов, которые работают непосредственно на базе детских садов, поэтому не происходит оторванности от их практической жизни. Кабинеты выполняют подвижническую миссию, в них не только обучают воспитательниц дошкольной практике, но, главное, воодушевляют их на работу с детьми, ведут живое общение с родителями, распространяя опыт воспитания детей и значимость идей общественного дошкольного воспитания. Несмотря на трудности послереволюционной поры, вопросы оснащения детского сада стоят на центральном месте в работе органов власти. Большую помощь оказывают общественные организации (профсоюзы, женские кружки, домовые комитеты и др.), в которых ведется серьезная общественная работа по оснащению детских садов и пропаганде педагогических знаний. Детские сады переходят на режим работы, удобный для родителей; в довоенное время появляются разные типы учреждений для детей (группы при фабриках, заводах, общежитиях, клубах, домоуправлениях; мононациональные группы и др.). В это время общественным дошкольным воспитанием охвачено не более 6 % детей.

В советский период постоянно обобщается прогрессивный опыт дошкольных учреждений, распространяются материалы, в которых отражаются вопросы по совершенствованию работы детских садов, дается оценка роли занятий, труда и игры в воспитании детей. Прообразами будущей программы воспитания детей становятся два документа - «Программа работы дошкольных учреждений» (1932) и «Программа и внутренний распорядок детского сада» (1934), в которых изложены вопросы отбора содержания образования. Данные документы тщательно обсуждаются, корректируются, а получаемые рекомендации и опыт лучших детских садов распространяется через методические кабинеты, проводятся занятия по повышению квалификации педагогов, появляются педагогические училища, разрабатываются пособия по дошкольной педагогике для педучилищ.

В годы Великой Отечественной войны дошкольным учреждениям приходится непросто: одни работники детских садов спасают детей от бомбежки, от голода и холода, делают все, чтобы им помочь, другие уходят на фронт, а третьи остаются и осуществляют контроль за пустыми зданиями. Многие детские сады и интернаты эвакуируются и на новом месте, в отдаленных территориях осваивают новый образ жизни: сами организуют свое хозяйство, занимаются сельхозработами, добывают пропитание для детей; большую помощь им оказывают местные руководители и колхозники. Вот как в книге об истории дошкольного воспитания описывается прощание работников эвакуированных московских детских учреждений с колхозниками в интернате Болтачево Татарской АССР: был организован вечер, на котором дали высокую оценку работе временных интернатов; собравшиеся бурно выражали свои эмоции по поводу отъезда, а одна колхозница сказала: «Вы были нам как родные, всегда можно было получить помощь от каждого из вас» [3, с. 50]. В эти годы заповедь советского и человеческого бытия как «обще-жития» выражалась очень мудро и просто: жить, как одна семья, а значит, быть вместе «и в горе, и в радости».

В послевоенную пору дошкольная педагогика и психология развиваются с удвоенной силой, появляются исследования Академии педагогических наук и кафедр научно-исследовательских и педагогических институтов, разработки методкабинетов для обеспечения эффективной работы детских садов. Создается НИИ дошкольного воспитания, который возглавляет А.В. Запорожец (его заместителями в разные годы являются Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова и др.), появляются педагогические институты. Совместно с А.В. Запорожцем и А.П. Усовой Н.П. Сакулина возглавляет работу по созданию системы сенсорного воспитания дошкольников. Т.С. Комарова вспоминает о своем учителе Н.П. Сакулиной: «Нине Павловне принадлежит заслуга в определении основных сенсорных способностей детей, необходимых для успешного овладения изобразительной деятельностью. Нина Павловна не только выделила эти способности, но и дала содержательную характеристику каждой из них, а также показала динамику их взаимодействия в процессе формирования изобразительной деятельности. Она показала, что огромную роль в развитии детского рисования играет речь, позволяющая малышу назвать свои действия, осознать процесс, обозначить изображенное, зафиксировать изобразительный замысел. Н.П. Сакулина заложила основы обучения детей декоративному рисованию, выделив главные элементы любого вида народно-прикладного искусства: орнамент, цветовая гамма и композиция, определяемая предметом» [5, с. 54].

В 1962 г. выходит «Программа воспитания в детском саду», разработанная коллективом ученых НИИ дошкольного воспитания АПН СССР с участием Управления по дошкольному воспитанию Министерства просвещения и Академии медицинских наук, а также передовых практиков. В программе уточнены разделы и содержание образования детей, режим дня, формы и методы взаимодействия взрослых с детьми. Программа широко обсуждается,

разъясняются ее основные положения, оказывается всесторонняя методическая помощь педагогическим работникам. Надо отметить, что деятельность практических работников в советское время происходит при постоянном участии и руководстве науки. Организуется тесное сотрудничество практики с научными учреждениями и отдельными учеными, под руководством которых создаются активы и школы передового опыта на базе лучших дошкольных учреждений, организуются конференции и педагогические чтения. Программа дошкольного воспитания реализуется не стихийно, а под мудрым руководством ученых, в системе наставничества, наиболее важные вопросы освещаются в журнале «Дошкольное воспитание».

В 70-е годы программа получает название «Программа воспитания и обучения в детском саду», и причиной добавления слова «обучение» является то, что в это время в стране совершается техническое перевооружение и рост производства, осуществляются небывалые достижения в промышленности. Необходимость совершенствования знаний на всех уровнях образования, и в обучении детей на ранней ступени развития, становится очевидной. Однако, в практической деятельности детского сада задачи специальной подготовки к школе не утрируются, они вплетаются в канву учебно-воспитательного процесса, являются логичным продолжением и конкретизацией воспитательной работы на этапе пребывания детей в условиях подготовительной к школе группы.

В 1989 г. «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой) как единая программа переиздается в последний, девятый раз, но еще долгое время по ней продолжают работать детские сады, и ее роль в истории педагогики и образования трудно переоценить. Таким образом, история науки знакомит нас с именами и фактами прошлого, чтобы оценить настоящее и проложить мостик к будущему.

Далее история дошкольной педагогики и программного обеспечения переходит в новую фазу, о которой пойдет речь в следующем параграфе.

3.3. Вариативные программы в эпоху стандартов

В системе общественного воспитания исторически сложились основные направления формирования личности, которые можно назвать магистральными в силу их ведущей роли в становлении человека. Это нравственное, физическое, трудовое, умственное и эстетическое воспитание, комплексно направленное на целостное, всестороннее развитие личности. Нравственное воспитание при этом играет стержнеобразующую роль и, по мнению Б.Т. Лихачева, является ядром целостного педагогического процесса, вокруг которого объединяются все другие направления воспитательной работы.

В дошкольной педагогике вопросы всестороннего воспитания изучены достаточно полно, они отражены в программно-методических документах разного времени. Первые методические руководства, вышедшие в начале XX века в качестве рекомендаций по ведению дошкольного дела, определяют

основной круг воспитательных дел: заботиться о нравственном облике детей, укреплять их здоровье и физические качества, воспитывать эстетически и умственно. Идеи образовательной работы с детьми в детских садах в то время отражают идеалы общества, ведущие цели и задачи воспитания, которые складываются постепенно, тщательно выверяются в формулировках, обсуждаются на высоком государственном уровне.

В советское время появляется система детских садов, определяются формы и условия организации учебно-воспитательного процесса, изучаются возможности взаимодействия воспитывающих взрослых, учеными ведется широкая исследовательская работа. Появляются открытия в области физиологии, психологии и гигиены детского возраста, которые к концу 80-х годов образуют систему взглядов, теоретических оснований, используемых в педагогике детства. В разработке теоретических вопросов ученые опираются на исследования Л.С. Выготского о роли воспитания и обучения в развитии личности ребенка, А.Н. Леонтьева о значении ведущей деятельности, Д.Б. Эльконина о детской игре, В.А. Запорожца об основных путях развития ребенка.

В единой «Программе воспитания и обучения в детском саду» (отв. ред. М.А. Васильева, 1985) уже тогда были даны основные направления воспитания: физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание. Определены основные виды детской деятельности (игровая, общения, трудовая, учебная, художественная), которые показывают специфику дошкольного детства, потому и называются «специфические виды детской деятельности». В дошкольной науке вырабатываются основные подходы к воспитанию и обучению дошкольников, что отражается в ведущем тезисе единой Программы: «стремиться сделать счастливым детство каждого ребенка» [6, с. 3].

Исследования ученых в области детской психологии широко изучаются в институтах будущими педагогами и психологами, работниками дошкольных учреждений. Данные исследования являются базой для становления теории и методики дошкольного воспитания. Нарбатываются подходы к воспитанию и обучению детей дошкольного возраста, в которых отражаются идеи всестороннего и гармоничного развития личности, особенностей формирования ее базовой культуры.

К концу 80-х годов основополагающие идеи, разработанные отечественной возрастной психологией и педагогикой, комплексно отражаются в замечательной Концепции дошкольного воспитания (под ред. В.А. Петровского, В.В. Давыдова). Это идеи личностно-ориентированного воспитания, в которых делается акцент на особом взаимодействии взрослого с детьми на основе сотрудничества, партнерской позиции с целью воспитания у ребенка доверия к миру, формирования ценностных отношений к окружающему [7, с. 6]. В рамках советского периода обосновываются идеи перехода к вариативному образованию как стремление уйти от шаблона и единообразия. Задуманные как гуманистические, прогрессивные идеи вариативности образования были искажены в постсоветский период, прежде

всего в силу ослабления ведущей роли научного знания в осуществлении педагогической практики.

Период 90-х годов известен в отечественном образовании как время «пробы пера» для авторских коллективов, осваивающих написание вариативных программ. Это также и время, когда теория и практика образования пытается отмежеваться от многих, если не сказать, ведущих направлений формирования личности. В науке фактически размываются, отвергаются, а значит, и исчезают в практике образования такие базовые категории, как «воспитание», «нормы морали», «патриотизм», «гражданственность». В учебниках педагогики объектом педагогической науки определяется образование, вместо категории «воспитание». Идет отход от базовых национальных ценностей, которые складывались веками: знать свой род, беречь свою систему воспитания, следовать традиции формирования личности (через семейные и общественные формы воспитания). Забывается то, что исконно было основой взращивания человека. К.Д. Ушинский, разрабатывая идею народности воспитания, предупреждает нас о том, что не нужно брать слепо чужие системы воспитания, так как в каждом народе сложились свои традиции. Но мало кто над этим задумывается. К.Д. Ушинский в статье «О необходимости сделать русские школы русскими» пишет, что самое явное отличие западного воспитания в том, что человек западный, образованный или полуобразованный, хорошо знает свою страну, все, что ему близко (язык, география, литература); русский же человек «менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится»; почему Академия наук и ее русское отделение не сделали ничего, чтобы облегчить русскому человеку изучение русской грамоты или «это дело ниже назначения этих обществ?»; почему русский мальчик начинает свое знакомство с историей не Рюриком, а Набопаласаром, не Киевом, а Сиднеем; отчего самые дурные учебники – учебники по русскому языку и русской географии; не надо подражать иностранцам, но надо все же в одном – взять одну черту уважения к своему отечеству; «мы положительно убеждены, что плохое состояние наших финансов», неуспех промышленных предприятий, нелепые фантазии нашей молодежи, нелепые страхи, которыми пользуются люди, ловящие рыбку в мутной воде «более зависят от незнания нами нашего отечества, чем от незнания древних языков»; «мы убеждены, все эти болезни сильно поуменьшились бы, если бы мы добились, чтобы юноша, окончивший курс чтения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец» [25, с. 58]. Мы полностью согласны с классиком педагогики в том, что процветание нашего Отечества зависит от нас самих, и первое, что нам как педагогам под силу, - вложить душу в воспитание наших детей.

Начиная с 90-х, нарушаются базовые принципы науки, прежде всего принцип научности, который гласит: воспитывать и обучать детей, прежде всего, следует тому, что основательно легло в фундамент науки, имеет однозначное понимание, поэтому может использоваться в практике. Искажение

научных смыслов отражается в подмене главных, широких направлений воспитания узкими, второстепенными. В новых вариативных программах размываются ведущие цели воспитания, они представлены «мелкими ленточками», на которые разрезаются магистральные линии воспитательной работы. Так, вместо широкой линии умственного воспитания появляются узкие ленточки «познавательного развития», «речевого развития», а то и ничем не объяснимые конгломераты: «познавательно-речевое развитие», «социально-личностное развитие». Ведущие цели дробятся на мелкие, односторонние. Например, одни программы ставят ведущей целью сформировать отдельные качества личности, такие как воспитанность, самостоятельность, умение поставить перед собой задачу и добиться ее решения. Другие программы предлагают в качестве главных целей развитие умственных и художественных способностей или определяют ведущей целью разностороннее воспитание ребенка вместо всестороннего. Нечеткость целеполагания вызывает некоторую растерянность практических работников, дезориентированных в своей профессиональной деятельности.

Вследствие вышеобозначенных причин, в 90-е годы детские сады все больше склоняются в своей работе к прежней, так называемой «васильевской программе». Исследователь Л.И. Фалюшина (2003), подводя итоги введения вариативных программ в дошкольное образование этого периода, утверждает, что:

- «значительная часть так называемых новых программ по сути своей таковыми не является» (например, программа Н.М. Крыловой «Дом радости», которая, по утверждению ее авторов, основана на «Программе воспитания и обучения в детском саду»);

- многие программы дублируют разделы типовой программы;

- некоторые программы повышают планку объема знаний;

- сложившаяся на тот момент вариативность отражает просто разнообразие программ, но не является «вариацией на заданную тему» (фундаментальную науку) и зачастую представляет собой индивидуальное видение отдельных авторов идей вариативности образования [8, с.126]. Приведем составленную Л.И. Фалюшиной таблицу, в которой представлены разделы и задачи двух программ («Детство» и «Радуга») в сравнении с Типовой программой [8, с. 128] (Таблица 1).

Таблица 1

№ п/п	«Программа воспитания и обучения в детском саду» (1987)	«Детство» (2003)	«Радуга» (1989)
1.	«Ознакомление с окружающим»: - ознакомление с явлениями общественной жизни;	(отсутствует название раздела) - «Старший дошкольник входит в мир социальных отношений».	(раздел отсутствует) - содержание и упорядочение информации; - познавательное развитие; - красота в жизни и

	<ul style="list-style-type: none"> - ознакомление с предметами ближайшего окружения; - ознакомление с природой. 	<ul style="list-style-type: none"> - «Ребенок познает предметный мир». - «Ребенок познает предметный мир, приобщается к труду». - «Ребенок открывает мир природы». 	изобразительном искусстве.
2.	<p>«Развитие речи»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование словаря; - звуковая культура речи; - грамматический строй речи; - связная речь; - подготовка к обучению грамоте; - художественная литература. 	<p>«Развиваем речь детей»:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие словаря; - освоение звуковой культуры речи; - освоение грамматически правильной речи; - развитие связной речи; - подготовка к обучению грамоте. 	<p>«Развитие речи (2 направления)»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа над связной речью; 2. Элементарное приобщение к русскому языку как сложной системе, состоящей из относительно автономных областей (фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса и словообразования); <p>Обучение детей чтению. Приобщение детей к книжной культуре.</p>
3.	«Конструирование и ручной труд»	(раздел отсутствует)	(раздел отсутствует)

Данная таблица позволяет нам увидеть, что некоторые разделы в новых программах отсутствуют, а отдельные образовательные области (например, область ознакомления с окружающим в программе «Детство») поделены на 4 раздела со своими подразделами, что затрудняет восприятие материала воспитателем, лишает целостности; в программе «Радуга» этот раздел не существует, а есть отдельные задачи, которые можно к нему отнести, но и они сформулированы недостаточно четко. В разделе по развитию речи программа «Детство» полностью дублирует программные задачи «Программы воспитания и обучения в детском саду».

При анализе программ 90-х мы обнаружили, что во многих программах не сформулированы ведущие цели, а также описательно, нечетко, вразброс излагаются общие задачи программы. Например, в программе «Радуга», «Детский сад – дом радости» не сформулированы ведущие цели. В программе «Радуга» в издании 1996 года указаны ведущие задачи, но они же в издании 2003 г. обозначаются уже как ведущие цели. Приведем пример (Таблица 2).

Таблица 2

Программа «Радуга» (изд. 1996)	Программа «Радуга» (изд. 2003)
«Радуга» – это комплексная программа воспитания, образования и развития детей в условиях детского сада. Она направлена на решение трех основных задач: Сохранить и укрепить здоровье детей и	«Радуга» - это комплексная программа для дошкольных образовательных учреждений. Ее цель : - сохранение и укрепление здоровья детей, формирование у них привычки к здоровому

<p>сформировать у них привычку к здоровому образу жизни. Способствовать своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребенка. Обеспечить каждому ребенку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства». [9, с. 3]</p>	<p>образу жизни; - своевременное полноценное психическое развитие и воспитание детей; - предоставление каждому ребенку возможность радостно и содержательно прожить период дошкольного детства». [10, с. 3].</p>
---	--

В результате анализа программ Л.И. Фалюшина делает выводы о том, что наиболее полной и качественной является «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой, 1987), в которой обозначены ведущие положения дошкольной педагогики, и на их основе просто и ясно изложены программные задачи, четко прописана структура, определены организационные моменты [11, с. 147]. Надо отметить, что в эту эпоху отсутствует такое жесткое давление со стороны чиновничьих структур, какое впоследствии испытывает практика. Сама «васильевская программа» не перестраивается в угоду чьей-либо управленческой воле, а используется в образовательном процессе ДООУ как одна из вариативных программ.

В связи с тем, что в постсоветское время большинство детских садов продолжают работать по данной программе, Министерство образования РФ обращается к Т.С. Комаровой и В.В. Гербовой с предложением придать любимой практиками программе новый, современный облик. В 2004 г. выходит в свет обновленная версия программы с тем же названием. Т.С. Комарова объясняет это необходимостью следовать лучшим традициям отечественного дошкольного воспитания, оставить слово «воспитание» в заглавии и светлое имя Маргариты Александровны Васильевой на титульном листке, которая никогда не была автором программы, не являлась ученым, была управленцем, отличалась высокой культурой, гражданственностью, радела за судьбу дошкольного образования и была грамотным специалистом.

Новый вариант программы был с воодушевлением воспринят учеными и практиками, так как ее, по словам последних, можно было «брать с полки», и без специальной помощи спокойно работать: ясные цели, четкие задачи, понятное программное содержание. В таком варианте программа, существенно обрастая обширным методическим сопровождением, формулирует ведущие цели в соответствии с ведущими целями воспитания, заложенными в Концепции 1989 г.: «Ведущие цели Программы: создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка ребенка в жизни в современном обществе» [11, с. 6]. Далее следуют ведущие задачи, которые способствуют осуществлению выдвинутой цели и, прежде всего, это создание в детском саду благоприятной эмоциональной обстановки для детей, творческая организация образовательного процесса, уважение к личности ребенка и другие.

Определяются основные направления воспитания детей раннего и дошкольного возраста, соответствующие магистральным линиям развития ребенка: нравственное, физическое, трудовое, умственное и эстетическое. Следует отметить, что «Программа воспитания и обучения в детском саду» (2004 – 2010 г.) уже тогда была созвучна положениям нынешних ФГОС, если исходить из формулировки ее общих целей, задач и принципов общей направленности.

В начале 2000-х годов лучшие отечественные программы получают гриф Министерства образования и науки РФ, и это, следуя логике, должно отражать государственный подход к дошкольному образованию, следовательно, предполагать всестороннюю помощь дошкольным учреждениям в приобретении программ. Но на самом деле вариативные программы в практике ДОО используются усеченно: у детских садов нет средств на приобретение полного комплекта программ. Вместе с тем, в Концепции дошкольного воспитания сказано, что «последствия экономии на детстве (в таких сферах, как обеспечение материнства, профессиональная подготовка и переподготовка педагогов, пособия и технические средства обучения, строительство, пропаганда педагогических и медицинских знаний и т.п.) непосредственно отражаются на состоянии физического и психического благополучия ребенка, на возможности обеспечить преемственность между различными периодами его жизни» [7, с. 2]. Это означает, что программы воспитания детей могут быть написаны научно и понятно, а в практике воспитания это полноценно реализоваться не сможет.

Следующий виток в развитии реформаторской мысли связан с приходом Федеральных государственных требований (ФГТ), которые обезличили структуру авторских программ, как писали в то время ведущие журналы дошкольного образования, сделали их титульно похожими друг на друга. Были обозначены направления развития личности: социально-личностное, познавательно-речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие. Это дезориентирует воспитателя, в такой ситуации ему трудно разобраться, на что конкретно он должен направить свои усилия. Он уже не вникает глубоко в то, что, например, умственное воспитание в широком смысле включает в себя несколько линий (сенсорное воспитание, ознакомление с окружающим, развитие речи, формирование элементарных математических представлений), а просто сводит его к отдельным элементам познавательно-речевого развития. С этого момента категория «развитие» в теории и практике дошкольного образования получает приоритетное звучание, ею начинают обозначать ведущие направления формирования личности: социальное развитие, познавательное развитие, физическое развитие и т.п. Это заслоняет для воспитателя сам инструмент, которым он всегда пользовался, при помощи чего может достичь результата – воспитания и обучения. Само слово «воспитание» не обозначается в ФГТ как ведущий процесс.

Исказив сущностные стороны воспитательной работы, «разрезав» их на «ленточки», да еще и объединив в неудобоваримые формулировки, документ априори тормозит прогрессивный путь развития дошкольной практики (и

науки, так как авторские коллективы теперь вынуждены направить свое внимание на следование образцу структуры, нежели на следование духу науки и собственному видению). Вслед за этим документом приходят новые СанПин'ы (2010, с дополнением), в которых и вовсе налагается запрет на употребление слова «занятие»: «Пункт 13.3. изложить в следующей редакции: в абзаце одно слово «занятие» заменить словом «развитие»; в абзаце два слова «занятие» заменить словами «непосредственно образовательная деятельность» [12, с. 6]. Практик совершенно растерян, ведь он знает из учебника дошкольной педагогики, что занятие – это основная форма организации обучения дошкольников. Получается, что теперь санитарные ведомства начинают выработать научные формулировки, и они давят над педагогическим сообществом.

В это время в нашей стране проходят международные форумы, которые задают тон в области образования. Так, в 2010 г. в Москве проходит Всемирная конференция ЮНЕСКО, на которой обсуждаются вопросы дошкольного образования в России. Главная цель конференции – защита прав и интересов детей младшего возраста. В представительстве и по инициативе Всемирного банка в 2010 г. в Москве проходит Международный семинар «Обзор качества услуг дошкольного образования и раннего развития детей в регионах Российской Федерации». Некоторые ученые, в частности, Е.Г. Юдина как участник форума, предлагают разрабатывать отечественные программы по примеру западных как «бесконспектные», рамочные, чтобы воспитатель вел педагогический процесс в духе постоянной импровизации, то есть был, по их мнению, творческим. Е.Г. Юдина считает, что при оценке качества дошкольного образования надо учитывать:

- на кого ориентирована программа (на ребенка или на учителя);
- какой характер программы (рамочный или предписывающий);
- как ориентирована на возраст ребенка (психологический или паспортный);
- какова степень проработанности методических рекомендаций по направлениям развития;
- в чем особенности планирования;
- есть ли возможность выбора материалов ребенком [13, с. 14].

Вопросы разработки программ получают дальнейшее развитие, всерьез обсуждаются проблемы организации режима дня дошкольников. В печати звучит критика программы советского периода, которая якобы сдерживала творческое начало в ребенке, лишала его свободы и спонтанности в развитии; взамен предлагаются более «свободные формы работы с детьми». Теория свободного воспитания вновь проникает в российскую действительность под видом инноваций.

Е.Г. Юдина утверждает, что традиционные программы внешне «удобны» для педагога, но при этом его роль сводится к механической трансляции, исполнению предписанных шагов, а инициатива отсутствует. Мы считаем, что тут вопрос спорный – нужны ли конспекты педагогу? Но главное, -

необходимо создавать условия для повышения уровня подготовки воспитателей детских садов, нужна серьезная работа для того, чтобы они могли адекватно, на научной основе воспринимать педагогический процесс в детском саду и видеть в нем себя. Кроме того, вопросы организации взаимодействия педагога с детьми давно прописаны в наших учебниках педагогики, и они изложены как вполне демократичные. В них говорится о том, что природа труда педагога сама по себе творческая, так как он находится в изменяющихся ситуациях педагогического процесса, следовательно, ему постоянно приходится прогнозировать, проектировать свою деятельность, видя «обратную связь». Вопрос заорганизованности педагогического процесса отдельными педагогами - это, прежде всего, вопрос его педагогической позиции – она авторитарна или демократична. И занятия как форма организации обучения тут ни при чем, они тоже должны выстраиваться как личностно-ориентированное общение, поэтому здесь вопрос касается конкретных случаев.

Вместе с тем, следует отметить, что нам приходилось наблюдать организацию жизни и деятельности детей в некоторых детских садах Германии, Франции и Австрии, где мы увидели отсутствие какого-либо педагогического процесса в нашем понимании: детей специально никто не воспитывает, не воздействует на них, они свободно перемещаются из комнаты в комнату, у них нет определенного режима сна, отдыха и занятий, все делается по желанию детей. Одним из первых вопросов, обращенных к нашей делегации, был вопрос о том, как мы понимаем процесс воспитания с точки зрения российской педагогики, ведь ребенок может самообразовываться [14, с. 23]. За рубежом востребованы подобные формы работы с детьми, но в нашем отечественном образовании давно сложились и проверены временем принципиально иные подходы. Прежде всего, исходным для нашей традиционной педагогики, вышедшей из народной педагогики, является то, что детей необходимо специально воспитывать и обучать для того, чтобы показать отличие добра от зла и окружающую жизнь именно с этих позиций. Обучение не проводится отдельно от воспитания, а, напротив, находится в его лоне и помогает сформировать положительные качества личности.

Осваивая работу по ФГТ, начиная с 2010 г. в Министерство образования и науки обращаются представители научной общественности и практики с целью предоставления разъяснений ФГТ, так как в этом документе многое противоречиво, непонятно. В частности, как производить мониторинг указанных в нем интегративных качеств личности; каким образом воспринимать перечень образовательных областей. Названия образовательных областей напоминают названия школьных предметов («Музыка», Труд»), неудобоваримы по формулировкам («Чтение художественной литературы», «Коммуникация»). Кроме того, обнаруживается их нерядоположенность в перечне: музыке и труду надо учить, а безопасность и здоровье надо обеспечивать (!), а необходимые в этом направлении знания давать не в отрыве от жизни и детского опыта, но непосредственно исходя из них.

В это время в Москве, в Доме учителя авторскими коллективами вариативных программ организуется Межрегиональная научно-практическая конференция «Вариативность как стратегия образовательной политики дошкольного образования» (октябрь 2010) с участием Департамента образования г. Москвы, Института психолого-педагогических проблем детства РАО, МИОО, в которой принимают участие представители различных регионов (Московской, Рязанской, Смоленской, Нижегородской, Пензенской, Вологодской, Ульяновской областей, республик Мордовия, Удмуртия, Чувашия, городов Санкт-Петербурга и Москвы).

Впервые на этой конференции собираются вместе авторы российских вариативных программ и обсуждают насущные вопросы дошкольного образования и новые ФГТ. Конференция широко освещается в печати, она выносит резолюцию, которая существенно повлияет на ход дальнейших событий. Вот ее основные положения, адресованные различным инстанциям. Пишется, что участники конференции:

- отмечают важность сохранения вариативности дошкольного образования в целях удовлетворения образовательных потребностей населения РФ;

- считают необходимым отметить, что большая часть участников образовательного процесса восприняли приказ № 655 как необходимость каждому ДОУ уже к 2010 г. написать основную общеобразовательную программу в соответствии с ФГТ;

- признают, что без опоры на примерные общеобразовательные программы ДОУ не смогут самостоятельно написать качественную основную общеобразовательную программу;

- заявляют о том, что необходимо обозначить переходный период по внедрению в практику ФГТ и направить соответствующее информационное письмо в региональные органы управления образованием;

- подчеркивают необходимость выработки четких и понятных рекомендаций по написанию 20 % основной общеобразовательной программы;

- предлагают на период до введения процедуры экспертизы примерных основных общеобразовательных программ разрешить ДОУ работать по программам, имеющим гриф Министерства образования и приведенным авторскими коллективами в соответствие с ФГТ;

- констатируют необходимость уточнения некоторых положений ФГТ;

- считают необходимым направить в Министерство образования РФ запрос с целью получения официальных разъяснений по наиболее острым вопросам, которые обсуждались на данной конференции» (подчеркнуто нами – Н.Г.) [15, с. 34].

В ответ на эти предложения в Министерстве образования РФ вырабатываются определенные постановления, которые впоследствии публикуются. В них ясно пишется о трудностях внедрения ФГТ в практику дошкольного образования: «Анализ обращений, поступающих в Минобрнауки России из дошкольных образовательных учреждений, муниципальных органов управления образованием, показал, что и практические работники дошкольных

учреждений, и представители органов управления образованием испытывают определенные трудности, связанные с необходимостью реализации федеральных государственных требований. Полагаем целесообразным, чтобы органы исполнительной власти установили определенный переходный период для внедрения ФГТ, разработали план поэтапного перехода к реализации ФГТ (подчеркнуто нами – Н.Г.). В течение данного переходного периода ...» После этого логичным будет продолжение о предоставлении помощи со стороны вышеуказанного органа, но вместо этого читаем: « ... образовательным учреждениям предоставляется возможность разработать (либо скорректировать) основные общеобразовательные программы дошкольного образования, реализуемые в дошкольных учреждениях; региональным институтам повышения квалификации, кафедрам дошкольного образования, муниципальным методическим службам целесообразно поручить методическое руководство процессом разработки (коррекции) образовательных программ дошкольных учреждений» [16, с. 19].

Фактически ФГТ как документ был утвержден без какого-либо обсуждения широкой профессиональной общественностью, а значит, не был скорректирован, поэтому была такая неоднозначная реакция в обществе. Журнал «Современное дошкольное образование: теория и практика» в свое время печатает интервью с ведущими специалистами дошкольного образования о том, что они думают о внедрении ФГТ. Так, А.Г. Гогоберидзе указывает, что «приказ принят раньше, чем подготовлены условия к его реализации, но это не первый случай форсирования событий. Думается, что экспертный совет будет создан, вопрос: кто войдет в него? Вопрос – насколько готово учреждение, отдельно взятый воспитатель к разработке образовательной программы для своих воспитателей?» [17, с. 27]. В Интернете обсуждение проходит в еще более жестком режиме. Теперь, когда это время позади, хочется спросить, а чем же закончился переходный период, и где обещанный план по внедрению ФГТ? Ответа нет. Мы перешли к новой эпохе, еще более неведомой – эпохе стандартов.

Потерянные годы ФГТ-периода сильно сказались на состоянии практики (и, надо сказать, на мнениях отдельных ученых!), она ушла от позиций фундаментальной науки. То, что еще недавно было аксиомой для практики (место и роль занятий в образовательном процессе, значение игры как свободной деятельности, руководящая роль взрослого в формировании представлений о добре и зле), впоследствии ставится под сомнение, вместо этого выводятся на первый план идеи самообразования, саморазвития, самоопределения ребенка. Но как может ребенок «самоопределиться», если его не учить специально, если не показывать ему отличие добра от зла, не помогать ему осуществлять правильный выбор?

Вариативные программы нового периода изменяют магистральные линии развития личности, подчиняют их узким целям и задачам. Мало того, в виде ведущих задач ставятся сомнительные перспективы формирования успешной личности. Подобные призывы начинают кружить голову тем, кто не помнит

отечественных заповедей (у каждого народа своя система воспитания!), и они транслируют идеи западных теорий индивидуализма. Д.И. Фельдштейн пишет, что привитие идей успешности в незрелом возрасте ведет к пагубным последствиям, сами эти идеи уведут воспитателя (и родителя) от насущных вопросов, следовательно, пора спасать воспитание, которое уходит из образовательных учреждений [18, с. 274.]

Сегодня в жизни дошкольного образования новый период – разработаны и вводятся Федеральные государственные стандарты дошкольного образования. Их появление обозначило новый вектор развития дошкольной науки и образования в целом, мы снова повернули на магистральный путь, который был определен отечественными исследованиями. Прежде всего, следует отметить тот демократизм, с которым проходил сам документ. Он был издан сначала как проект, потом был обсужден силами общественно-профессиональной экспертизы, затем доработан и утвержден в 2013 г. Нам удалось участвовать в непосредственном обсуждении 1 варианта проекта ФГОС 1 июля 2013 г., проходившего в помещении НИУ ВШЭ, и внести ряд конкретных предложений по совершенствованию данного документа.

В первом варианте ФГОС было немало недостатков. Так, в проекте не было определено, на наш взгляд, самое существенное – какого ребенка мы хотим видеть, и с помощью каких средств это можно сделать. Не были отражены основные категории педагогики детства – понятия «воспитание», «обучение», «целостный педагогический процесс», зато упоминались такие слова, как «позитивная социализация», «позитивные отношения» между детьми и т.д. Второй вариант проекта ФГОС, который представлен после корректировки, был достаточно выверен, были устранены прежние недочеты, например, в нем обозначена и сформулирована новая необходимая задача: «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества».

В целом были скорректированы задачи, уточнены цели и принципы, доработаны направления, которые почему-то в результате названы образовательными областями, или это одно и то же?

В первом варианте ФГОС направления (образовательные области) указаны следующие:

- коммуникативно-личностное развитие;
- познавательно-речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

В окончательном варианте:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Очевидно, что даже расположение образовательных областей отлично от того, каким оно было в ФГТ (или они могут располагаться произвольно, не по значимости в развитии ребенка?): физическое развитие, социально-личностное развитие, познавательно-речевое развитие, художественно-эстетическое развитие.

Приведем составленную нами сравнительную таблицу, в которой прослеживаются как отдельные положения двух вариантов ФГОС, так и сравнение их с положениями Концепции дошкольного воспитания (Таблица 3).

Таблица 3

Сравнительная таблица вариантов ФГОС ДО

Концепция дошкольного воспитания.	ФГОС (проект, вариант 2)	ФГОС (окончательный вариант)
<p>Только отношение к детству, как самоценному времени жизни, делает детей в будущем полноценными школьниками, рождает такие долго действующие качества личности, которые дают возможность шагнуть за пределы детства. Сочетание признания самоценности дошкольного детства и понимания его как первого этапа становления личности требует пересмотра задач педагогической работы с детьми.</p> <p>Личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком исходит из кардинально иной трактовки процессов воспитания: воспитывать - значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей. К концу дошкольного возраста могут и должны быть сформированы ценностные основы отношения к действительности</p>	<p>2. Стандарт разработан на основе Конвенции ООН о правах ребёнка, Конституции Российской Федерации, законодательства Российской Федерации, в соответствии с которыми утверждаются следующие базовые ценности российского дошкольного образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - поддержки специфики и разнообразия детства; - сохранения уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека; - личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей; - уважение личности ребенка как обязательное требование ко всем взрослым участникам образовательного процесса; - осуществление образовательного процесса в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего, в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности 	<p>1.2. Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации и с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка, в основе которых заложены следующие основные принципы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду; 2) личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей; 3) уважение личности ребенка; 4) реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.
<p>Если общество определяет свое отношение к детству исключительно как ко времени "подготовки", то отрицается самоценность "проживания" эпохи детства ребенком. Между тем, условие непрерывности образовательного процесса,</p>	<p>3. Стандарт утверждает основные принципы дошкольного образования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • полноценного проживания ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащения (амплификации) детского развития; • индивидуализации 	<p>1.4. Основные принципы дошкольного образования:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития; 2) построение образовательной деятельности на основе

<p>связывающее дошкольные и школьные годы, отнюдь не в том, чтобы оценивать настоящее с позиции будущего</p>	<p>дошкольного образования;</p> <ul style="list-style-type: none"> • содействия и сотрудничества детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; • поддержки инициативы детей в различных видах деятельности; <ul style="list-style-type: none"> • партнерства с семьей; • приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; • формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности; • возрастной адекватности (соответствия условий, требований, методов возрасту и особенностям развития); • учёта этнокультурной ситуации развития детей. 	<p>индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее - индивидуализация дошкольного образования);</p> <p>3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;</p> <p>4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; сотрудничество Организации с семьей;</p> <p>6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;</p> <p>7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;</p> <p>8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);</p> <p>9) учёт этнокультурной ситуации развития детей.</p>
<p>"Все лучшее - детям!" - пока этот лозунг-стереотип остается только лозунгом.</p> <p>Исходным пунктом оценки этого представления является экономический критерий, выражающий готовность общества осуществлять материальные вклады в детство.</p> <p>Сказать, что в этой сфере действует "остаточный принцип", - это сказать не всю правду. Дети получают "остатки остатков".</p> <p>Последствия экономии на детстве (в таких сферах, как обеспечение материнства, профессиональная подготовка и переподготовка педагогов, пособия и технические средства обучения, строительство, пропаганда педагогических и медицинских знаний и т.п.) непосредственно отражаются на состоянии физического и психического благополучия ребенка, на возможности обеспечить преемственность между различными</p>	<p>Стандарт преследует следующие цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> - повышение социального статуса дошкольного образования; - обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования; - обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ, их структуре и результатам их освоения; - сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования. <p>5. Стандарт решает задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; • обеспечения равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка в период 	<p>15. Стандарт направлен на достижение следующих целей:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) повышение социального статуса дошкольного образования; 2) обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования; 3) обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации образовательных программ дошкольного образования, их структуре и результатам их освоения; 4) сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования. <p>16. Стандарт направлен на решение следующих задач:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия; 2) обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации,

<p>периодами его жизни.</p> <p>Необходимо отказаться от "остаточного принципа" в самом народном образовании и социальном обеспечении применительно к детям.</p> <p>Каждый ребенок имеет право на счастье. Пора превратить это право в обязанность взрослых не утешаться верой в счастливое детство наших детей.</p> <p>ЕДИНСТВО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ</p> <p>Условием такого единства является общий подход к отбору материала и организации воспитания и обучения. При этом необходима максимальная реализация тех возможностей ребенка, которые формируются и проявляются <i>в специфически "детских" видах деятельности.</i> Такая реализация предполагает обогащение содержания и форм детской деятельности, что достигается при помощи особых средств.</p> <p>Выработка подобных средств и широкая их апробация в реальной практике детского сада образуют актуальнейшую задачу современной дошкольной педагогики и психологии.</p> <p>В основе - идея обогащения духовного мира ребенка, насыщения его жизни яркими, необычными, интересными событиями: делами, встречами, играми, приключениями.</p>	<p>дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● обеспечение преемственности основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования; ● создания благоприятных условий развития детей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; ● объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; ● формирования общей культуры личности воспитанников, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности; ● обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня дошкольного образования, возможности формирования образовательных программ различной направленности с учётом образовательных потребностей и способностей воспитанников; ● формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей; ● обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей; 	<p>языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);</p> <p>3) обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее - преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);</p> <p>4) создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;</p> <p>5) объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;</p> <p>6) формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности;</p> <p>7) обеспечения вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;</p> <p>8) формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;</p> <p>9) обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.</p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● определения направлений для систематического межведомственного взаимодействия, а также взаимодействия педагогических и общественных объединений (в том числе сетевого). 	
<p><u>Воспитание, обучение и развитие</u> ребенка определяются условиями его жизни в детском саду и семье. Главными формами организации этой жизни в детском саду являются: игра и связанные с нею формы активности, занятия, предметно-практическая деятельность.</p>	<p>10. Стандарт устанавливает требования, обязательные при реализации Программы, в том числе:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● к <u>структуре</u> Программы; ● к <u>условиям</u> реализации Программы; ● к <u>результатам</u> освоения Программы, представленным в виде целевых ориентиров дошкольного образования. 	<p>1.8. Стандарт включает в себя требования к:</p> <ul style="list-style-type: none"> - структуре Программы и ее объему; - условиям реализации Программы; - результатам освоения.
	<p>2.6. Содержание</p> <p>Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):</p> <ul style="list-style-type: none"> - социально-коммуникативное развитие; - познавательное развитие; - речевое развитие; - художественно-эстетическое развитие; - физическое развитие. 	<p>3. Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие образовательные области:</p> <ul style="list-style-type: none"> -социально-коммуникативное развитие; -познавательное развитие; - речевое развитие; -художественно-эстетическое развитие; - физическое развитие.
<p>Значительное место в жизни детского сада принадлежит занятиям. Они нацелены на передачу педагогом ребенку знаний, умений, навыков. Обычно предполагается, что это ведет к обогащению физической и духовной культуры ребенка, способствует формированию у него самостоятельности, способности к совместной координированной деятельности, любознательности.</p> <p>Однако преобладающая практика такова, что содержание знаний, передаваемых на занятиях, подстраивает ребенка преимущественно к задачам обучения в школе. Доминирующий способ проведения занятий - прямое воздействие педагога на ребенка, вопросо-ответная</p>	<p>7.3. Организационный раздел включает описание организации образовательного процесса и организационно-педагогических условий в Организации, отражает содержание, примерное ежедневное время, необходимое на реализацию Программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, их специальных образовательных потребностей, включая время для:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● непосредственно образовательной деятельности (не связанной с одновременным проведением режимных моментов); ● образовательной деятельности, осуществляемой в режимных моментах (во время утреннего прихода детей в образовательную организацию, прогулки, подготовки к приемам пищи и дневному сну и т.п.); ● взаимодействия с семьями 	<p>2.11.3. Организационный раздел должен содержать описание материально-технического обеспечения Программы, обеспеченности методическим и материалами и средствами обучения и воспитания, включать распорядок и /или режим дня, а также особенности традиционных событий, праздников, мероприятий; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды.</p>

<p>форма общения, дисциплинарные формы воздействия - сочетается с формальными оценками. Достижения ребенка оцениваются исходя из групповых стандартов. В этих условиях обучение сводится к передаче детям знаний, умений и навыков, которое превращается в самоцель. Большая часть знаний не связана с условиями жизни детей в детском саду и с непосредственным окружением и должна быть усвоена "впрок". Вместе с тем овладение знаниями выступает как обязательное программное требование и сопровождается жесткими формами контроля. Интуитивные знания, полученные детьми в обыденной жизни, которые могли бы стать источником познавательных интересов, игнорируются и заменяются эрзацем знаний, преподносимым в готовой форме. Естественная любознательность детей при этом подавляется, а развивающий эффект обучения оказывается ничтожным и неучтенным.</p> <p>Прямое обучение не должно являться преобладающей формой организации занятий.</p> <p><u>Обучение осуществляется и в контексте игровой деятельности.</u> Одним из наиболее эффективных путей обучения детей на занятиях является дидактическая игра. В правилах игры заложены педагогические задачи, в дидактическом материале заключены игровые способы действий, которые ребенок усваивает. Так, подчиняясь необходимости выполнять правило, ребенок осваивает произвольную регуляцию поведения, овладевает коммуникативными способностями, учится согласовывать свои действия с действиями партнеров.</p>	<p>детей по реализации Программы.</p>	
<p><u>Позиция личностно-ориентированной педагогики</u></p>	<p>1. Требования Стандарта к результатам освоения Программы</p>	<p>1.4 Требования Стандарта к результатам освоения Программы</p>

<p>предполагает, что ребенок рассматривается <u>в совокупности всех своих индивидуальных проявлений</u>, включая возрастные. Таким образом, альтернативным к существующему положению выступает необходимость смещения акцента на индивидуальный подход. Возникает необходимость в резком изменении ориентации воспитателя, который должен видеть в каждом ребенке черты, присущие именно ему, а не те, которые у него есть (или отсутствуют), как у обобщенного "пятилетки", "шестилетки" и т.д.</p>	<p>представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования².</p> <p>2. Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от её характера, особенностей развития воспитанников и видов Организации, реализующей Программу.</p> <p>3. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе, в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки</p>	<p>представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребёнка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и произвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменения ребёнку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребёнка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.</p> <p>4.2. Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от её характера, особенностей развития детей и Организации, реализующей Программу.</p> <p>4.3. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей⁷. Освоение Программ не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников⁸.</p>
---	---	---

Исходя из данной таблицы, можно сделать следующие **выводы**:

1. ФГОС, в целом, основывается на Концепции дошкольного воспитания, в нем отражаются ее основные положения (в этом главное достоинство ФГОС).

2. Есть некоторые разночтения между вторым и окончательным вариантами ФГОС. Оно касается, прежде всего:

- пунктов 2. и 1.2 соответственно: во втором варианте ФГОС говорится об утверждении **базовых российских ценностей**, а в окончательном варианте ФГОС говорится, что в Стандарте **заложены принципы**, а далее следует идентичный перечень (Вопрос: почему не оставлена прежняя формулировка, ведь базовые российские ценности являются постоянной категорией, а принципы всегда можно поменять?);

- пунктов 7.3 и 2.11.3 соответственно: казалось, что такие формулировки, как «непосредственно образовательная деятельность» больше не появятся на горизонтах дошкольного образования, но в действительности это не так; к тому же значение данного выражения «непосредственно образовательная деятельность» во втором варианте ФГОС совершенно отлична от той, которая давалась СанПин'ом (напомним, там она означала «вместо занятий», а здесь – непосредственно образовательной деятельностью обозначается «всё время пребывания детей, кроме режимных моментов», а образовательной деятельностью – «режимные моменты»). Практику нелегко разобраться в запутанных формулировках. Кроме того, нет ясности по поводу того, в каких рекомендованных Стандартом формах может развиваться педагогический процесс в детском саду. Формы взаимодействия взрослого с ребенком не указаны конкретно ни в первом варианте проекта ФГОС, ни в окончательном, почему тогда они определены во втором варианте в виде непосредственно образовательной и образовательной деятельности?

Надо заметить, что разночтения в связи с появлением понятия «непосредственно образовательная деятельность» не случайны, так как это отражает текст нового СанПин'а 2013 г., который появился в информационных источниках как раз между вторым и окончательным вариантом ФГОС. В нем употребляются всевозможные понятия: «образовательная деятельность», «непрерывная образовательная деятельность», «непрерывная непосредственно образовательная деятельность», «непосредственно образовательная деятельность», «занятия», «учебные занятия» [19, с. 38]. Снова возникает вопрос: что это значит? СанПин накладывает запрет на слово «занятие», но потом сам его нарушает. Практику трудно уследить за всевозможными изменениями в формулировках. Вместе с тем, чтобы успешно работать, ему надо тщательно изучить исходный документ (ФГОС дошкольного образования), следовать именно его положениям и научным формулировкам, и надо помнить: все то, что специально не оговорено в Стандарте, в педагогическом процессе детского сада должно происходить на основании дошкольной педагогики и психологии. Иначе сознание педагога будет стиснуто рамками разнящихся документов, и тогда он будет следовать их букве, но не духу.

Таким образом, в ФГОС ДО отражены ведущие положения Концепции дошкольного воспитания: идеи самоценности дошкольного детства и необходимости его полноценного проживания ребенком. В то же время ФГОС

ДО позволяет практикам по-новому взглянуть на свою педагогическую деятельность, уйти от избыточного содержания в воспитании и обучении детей (в частности, от кружков и дать место свободной деятельности; от специальной, утрированной подготовки к школе), высветить личностно-ориентированный подход к воспитанию детей. ФГОС ДО определяет ведущие принципы целостного педагогического процесса, организации его на основе нравственного воспитания, формирования социокультурных ценностей. Подобная стандартизация сегодня необходима, та как она может положить конец стихийности в дошкольном образовании. Теперь ни одна программа дошкольного образования не сможет сформулировать цели и задачи так, чтобы в них не были отражены главные цели воспитания, вопросы духовности и нравственности. При этом важно, чтобы эти принципы были не только декларированы, а пронизывали всю программу и смогли войти в практику воспитания детей.

В период внедрения Стандартов дошкольного образования «Программа воспитания и обучения в детском саду» выходит в новой версии, в структуре, соответствующей ФГОС ДО, и получает название «От рождения до школы». Она закрепляет ведущие идеи, которые были определены в первых изданиях, тем самым, опирается на фундаментальные научные основы дошкольного образования, что дает ей право называться **классической программой**. Программа делает акценты на приоритет нравственного воспитания, формирования человека с активной жизненной позицией, воспитания любви к Родине, гордости за ее достижения, веры в ее счастливое будущее, уважения к старшим [20, с. 11]. Программа продолжает свой путь в дошкольном образовании, не теряя главных позиций, не изменяя своим целям, определяет магистральные линии в развитии ребенка. Она, по сути, возвращает нас к базовым ценностям, которые сложились в многолетней практике отечественного образования.

В условиях информационного пространства современного общества также появляются программы, которые вносят свежую технологическую идею в образовательный процесс - это программы, основанные на ИКТ. Сегодня невозможно представить себе информационное общество вне поля ресурсных программ. Предполагается, что возможности электронных ресурсов велики, они расширяют горизонты инструментальной оснащенности образовательной среды и позволяют решить ряд очень важных задач, стоящих перед образованием: обогатить образовательную среду новым содержанием, придать ей гибкий и динамичный характер, обеспечить полноту состава предметного оборудования; создать поле информационно-методического творчества для педагогов с целью повышения уровня профессионализма, обогатить новым содержанием работу педагога.

Начиная с 90-х годов, в нашей стране не иссякает поток идей о влиянии информационно-коммуникационных технологий на качество образовательного процесса. Уже первые вариативные программы заявляют о возможностях использования различных информационных технологий в детском саду. Так, в

программе «Истоки» в разделе «Компьютер в детском саду» даются советы шире использовать компьютер для детей, предлагаются рекомендации по введению компьютерных игр в режим работы ДОУ, по оборудованию компьютерных залов, ставится задача формирования интереса к компьютерным играм, что, по мнению авторов, будет развивать теоретическое мышление у детей, знакомить со способами управления компьютером [21, с. 294].

Если в 90-е годы появление компьютера в детском саду было большой редкостью, и велики были мечты о его приобретении, то со временем, и в семье, и в общественных учреждениях компьютер стал обычным делом, а включение детей и подростков в мир компьютерных игр приобрело широкий размах, такой, что родители сегодня скорее ищут возможности удалить детей от виртуальных миров, нежели включить в них. Вред, наносимый детям нерегулируемыми по времени играми на компьютере, очевиден.

Электронное образование сегодня широко шагнуло в дополнительное образование и самообразование педагогов. В Министерстве образования и науки РФ постепенно зрела идея обеспечения образования качественными информационными ресурсами, что успешно воплотилось в школьной системе. К этому времени была рождена идея проекта «Виртуальный детский сад» известным ученым Т.С. Комаровой с целью охватить методической поддержкой процесс домашнего воспитания детей, дать семье ценный продукт – информационную «няню», чтобы можно было иметь надежные, профессионально разработанные ориентиры в воспитании и обучении дошкольников. Таковой продукт был разработан, в нем были расширены горизонты информационной среды, и он обрел популярность. Следующим шагом было поручение Министерства образования и науки РФ в рамках Проекта по обеспечению дистанционной поддержки дошкольного образования авторскому коллективу проекта «Виртуальный детский сад» разработать и апробировать программу с использованием электронных образовательных ресурсов. Такой программой стала ресурсная программа в рамках данного проекта. Разработчики считают, что реализация программы поможет сделать образование детей более современным, но при этом объединит в себе как «прорывные», так и традиционные технологии воспитания и развития дошкольников в целостный комплекс. Основные идеи проекта:

- информатизация дошкольных образовательных учреждений является отличной от подобной системы в школе, где упор делается на использование компьютера учеником;

- в связи с тем, что использование компьютера ребенком дошкольного возраста еще достаточно не изучено, проект не предполагает его широкое введение в педагогический процесс;

- многое в воспитании и образовании детей зависит от мастерства педагогов и от их способности работать с информацией;

- проект «Виртуальный детский сад» дает возможность педагогическим работникам ДОО наиболее полно включиться в процесс воспитания и образования дошкольников на современной основе;

- проект сделает домашнее воспитание ребенка гармоничным продолжением воспитания в детском саду, оснастив его современными методиками;

- система обратной связи обеспечит прозрачность работы дошкольного учреждения для родителей [22, с. 200].

Программа проекта «Виртуальный детский сад» апробирована в 10 регионах России. Нам удалось апробировать программу в Смоленской, Новгородской и Нижегородской областях нашей страны. Техническое качество проекта обеспечивается известной компанией-оператором «Е-паблиш», которая и создала структуру управляемости и вхождения в систему, а также обеспечила работу по апробации и внедрению. Было апробировано целостное содержание программы с учетом новых государственных требований, особое место отводилось реализации принципа интеграции в образовательном процессе, как «способе отражения многогранности мира, глубокой формы взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования» [23, с. 101], «ведущим началом является становление педагога как творческой личности, являющей собой образец креативного поведения для детей, модель особого мировосприятия, нешаблонного взгляда на окружающее» [24, с. 90]. Система работает следующим образом: разработаны инструменты управления ДОО (паспорт, портфолио сотрудников, самооценка ДОО, планирование и отчетность ДОО); разработаны и включены в систему инструменты образовательной работы (конспекты, медиа-объекты, описания оборудования и материалов, образовательные программы).

Сегодня воспитатель сможет выбрать себе необходимое методическое оснащение, используя информационную среду, которая постоянно будет пополняться, ориентируясь на новые разработки, управленческие документы, что обеспечит ему комфортное самочувствие в педагогической деятельности.

«Виртуальный детский сад» - это многофункциональный сетевой проект, который создает современный вариант устойчивой инфраструктуры, поддерживающей в педагогическом сообществе города, района, дошкольного учреждения возможность эффективного профессионального общения и взаимодействия семей в целях интеграции усилий по воспитанию и образованию детей, совершенствования педагогической практики.

На основе проекта «Виртуальный детский сад» появились электронные программы, это примерная общеобразовательная программа «Шаг в будущее» и преемственная по отношению к ней программа «Образование для процветания».

Сегодня на сайте Министерства образования и науки почти 20 программ, претендующих на звание примерных. Программы «примеряют» на себя положения ФГОС, но даже построенные на идеях зарубежных образовательных традиций, авторы программ также считают, что их концепции во многом сходны с основными пунктами отечественного Стандарта. Многие программы вышли на рынок образования впервые, поэтому им предстоит быть услышанными «потребителями услуг». В современных программах часто

употребляются слова и выражения «в быстро меняющемся мире», «постиндустриальное общество», «в эпоху глобализации», которые, видимо, призваны придать им современное звучание. Многие программы «грешат» избыточностью изложения своих концептуальных положений, количество страниц во введении доходит до ста, в таких преамбулах умещается вся возрастная психология. Но жанр программы конкретен, и содержание требует лаконичности, ясности и простоты. При всей яркости и самобытности вводных разделов новых программ, формулировки задач и методических рекомендаций в них по ведущим разделам, определенных Стандартами, являются мало оригинальными, а попросту схожими. Это говорит о том, что сегодня невозможно создать совершенно новую программу, ведь «велосипед» уже изобретен. Как сказал один из классиков: «Каждая последующая программа, так или иначе, стоит на плечах предыдущей!».

Вместе с тем, следует отметить общие положительные тенденции в разработке и выстраивании программ:

- определяется уклон в сторону демократизации атмосферы детских садов, что выражается в стремлении дать ребенку больше инициативы, создать необходимые условия для проявления им самостоятельности и активности;

- утверждается, что ребенку необходим свой личный опыт и его невозможно заменить опытом других людей;

- за ребенком закрепляется право быть самим собой, иметь свои темпы продвижения и развития;

- перед взрослым ставится задача создания благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства;

- особая роль отводится созданию среды, которая должна удовлетворять всем необходимым параметрам для благополучного развития ребенка;

- подчеркивается, что в конце дошкольного детства у ребенка может быть сформирована положительная Я-концепция, выражающаяся в том, что ребенок становится уверенным в своих чувствах, делах и намерениях, может привлечь своих сверстников для совместной деятельности, принять самостоятельное решение, адекватно воспринимает окружающий мир, хочет участвовать в общественных делах.

Идеи ФГОС реализуются в практике дошкольного образования, не исключаются трудности, ошибки и преграды, но ответственное отношение ученых и практиков к своему делу поможет преодолеть все испытания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014.

2. Майер А.А., Давыдова О.И. Основная образовательная программа дошкольного образования: контурирование и реализация в ДОУ: Методическое пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 288 с.

3. Из истории дошкольного воспитания в Москве / Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2014. - № 5. – с. 40 – 58.

4. Толстой Л.Н. Воспитание в свободе: Избранные педагогические статьи / Составитель, вступительная статья М.В. Богуславский, К.Е. Сумнительный. – М.: Изд. дом «Карапуз», 2005. – 240 с.
5. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 352 с.
6. Программа воспитания и обучения в детском саду / отв. ред. М.А. Васильева. Изд. второе, дораб. М: Просвещение, 1989.
7. Концепция дошкольного воспитания / под ред. В.А. Петровского, В.В. Давыдова // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 3 -30.
8. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДООУ. – 2-е изд., испр. и до. – М.: АРКТИ, 2003.
9. Радуга. Программа и руководство по воспитанию, образованию и развитию детей двух-трех лет. Издание второе, перераб. и доп. М.: Линка-Пресс, 1996. - 184 с.
10. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Т.Н. Доронова и др.; Науч. рук. Т.Н. Доронова. - М.: Просвещение, 2003. - 78 с.
11. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 4-е изд, испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
12. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. М.: Школьная пресса, 2011. - 112 с. (с вкладышем)
13. Семинар «Обзор качества услуг дошкольного образования и раннего развития детей» / Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2010. - № 1. – С. 8 – 17.
14. Международная конференция по дошкольному образованию в Мангейме (Германия) / Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2013. - № 9. С. 20 – 25.
15. Вариативность как стратегия образовательной политики дошкольного образования / Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2010. - №. 6. – С. 22 – 34.
16. Скоролупова О.А. ФГТ в дошкольном образовании. Типовое положение о ДООУ (2012). – М.: «Издательство Скрипторий 2003». – 2012. – 160 с.
17. По каким программам должны работать детские сады? / Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2010. - № 4. С. 18 – 30.
18. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) /Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.
19. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 95 с.

20. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М., Мозаика-Синтез, 2014.
21. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника. / Т.И. Алиева и др.; Науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
22. Шаг в будущее. Основная примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Т.С. Комаровой, С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой. – М.: Е-Publish, 2013. – 288 с.
23. Губанова, Н.Ф. Реализация принципа интеграции в процессе общения взрослого и ребенка / Н.Ф. Губанова. – Детский сад: теория и практика. – 2012. - № 5. – С. 98 – 112.
24. Губанова, Н.Ф. Театр как творческое содружество взрослых и детей / Н.Ф. Губанова. – Детский сад: теория и практика. - 2011. - № 7. – С. 88 – 93.
25. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 56-61.

ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

4.1. О некоторых аспектах модернизации образования

Второе десятилетие XXI века – это не только период *evolutionary change* (*эволюционных изменений*) – мегаскоростей, информационных потоков, глобальных возможностей, затрагивающих мир в целом, но и изменений самого субъекта преобразования этого мира – Человека. Вследствие этого возрастает необходимость создания новых для него условий, способствующих интеллектуальному росту, формированию нравственных, духовных, физических качеств, то есть тех доминирующих составляющих, на которых зиждется раскрытие индивидуального потенциала каждого субъекта.

Решение осуществить вышеназванные задачи призвано *образование* как ведущий социокультурный феномен. Образование, являясь одним из факторов социально-экономического развития общества, способствует всестороннему развитию личности, выступает интенсивным способом вхождения человека в мир науки и культуры. Образование способно развивать, самореализовывать и самоутверждать личность в культурно-исторических условиях общественного бытия, в то же время образование – это механизм, позволяющий обеспечить конкурентоспособность.

Сегодняшнее российское образование, входя в мировое образовательное пространство, модернизируется. Один из известных российских политологов А. И. Фурсов отмечает: если «традиционное общество, имея активных агентов, делает рывок вперед» - это *теория модернизации*, успешно завершившая свое существование в конце 70-х годов XX века; если модернизация звучит в качестве идеологического лозунга (нынешняя ситуация) – модернизация своего рода *метафора*.

Различные справочные издания («Политический словарь», «Социологический словарь», «Философский словарь», «Большой энциклопедический словарь», «Педагогический словарь») трактуют понятие «модернизация» с учетом политических, социальных, философских и других взглядов их авторов.

На основе обобщения определений можно сделать вывод о том, что модернизация – это процесс обновления, улучшения, усовершенствования, происходящий на фоне возросших потребностей общества.

Модернизация российского образования, длящаяся уже более двадцати пяти лет, может быть условно разделена на периоды.

Первый период (1987-1991) был ознаменован реформированием профессиональной школы.

Второй период (1992 - 1997) наполнился демократическими веяниями. Во вновь принятых Законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и других определены принципы государственной политики в образовании, закреплены академические и экономические свободы, автономия вузов, утверждены стандарты профессионального образования.

Третий период, начавшийся в 2000 году, длится по настоящее время. Его Б. А. Виноградов назвал «революционным», основанным на внедрении рыночных организационно-экономических механизмов функционирования системы образования.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы заявлена цель нынешнего периода модернизации образования. Цель направлена на реализацию доступности, качества, инновации образования, которая решается через «модернизацию общего и дошкольного образования как института социального развития; приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда; развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг.

Отсюда следует, что цель и задачи модернизации образования соответствуют Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [1].

Модернизация образования отразилась не только на изменении условий, формирующих Человека и преобразующих его в личность, но и на изменении и структуры, и содержания, и форм, и методов, и приемов обучения [2].

Внедренные в практику обучения в 2010 году Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОСы), в 2011 году Федеральные государственные требования дошкольного образования (ФГТ), в 2013 году новый закон «Об образовании в Российской Федерации», в 2014 году Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОСы ДО) потребовали решения ряда проблем в системе высшего профессионального образования, которая сама претерпела изменения с внедрением в 2011 году Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и переходом на многоуровневую систему подготовки профессиональных кадров.

Необходимы были временные ресурсы на переосмысление педагогами высшей школы новых нормативно-правовых документов; на разработку новых основных общеобразовательных программ (ООП), программ учебных дисциплин профессионального цикла базовой и вариативной ее частей, программ производственной практики, программ итоговой государственной аттестации; на материально-техническое оснащение образовательного процесса; на повышение (переподготовку) квалификации профессорско-преподавательского состава и другое.

В контексте вышесказанного значение приобретает проблема формирования профессиональных компетенций у будущих воспитателей и учителей начальных классов. В данной главе раскрыт процесс формирования указанных компетенций будущих бакалавров на примере педагогического факультета ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт».

В соответствии с ФГОС ВПО бакалавр по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» должен быть подготовлен к таким видам профессиональной деятельности, как педагогическая и культурно-просветительская, уметь решать соответствующие задачи на основе общекультурных и профессиональных компетенций. Другими словами, ФГОСы ВПО предписывают реализацию компетентностного подхода (competence approach) в рамках Болонского и Копенгагенского процессов, в соответствии с социальным заказом общества, а также требованиями потенциальных работодателей.

На сегодняшний день многими учеными (В.И. Блинов, И.А. Зимняя, Е.О. Иванова, Г.А. Сергеев, А.В. Хуторской и др.) раскрыта сущность понятий «компетенции», «компетентности», «компетентностный подход», но до сих пор в науке нет единой научной точки зрения на их определения. Нередко компетенции рассматриваются в качестве целей образовательного процесса, а компетентности как результат, предполагающий сформированность качеств, приобретаемые специалистом. Базовым ядром компетентностного подхода выступают субъект-субъектные отношения в системе «учитель-ученик», «преподаватель-студент», что позволяет совместно определять цель обучения, осуществлять выбор траектории образования, использовать интерактивные формы и методы обучения.

Общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) будущих педагогов формируются в ходе изучения дисциплин профессионального цикла (базовая часть и вариативная часть) образовательной программы и в процессе прохождения производственных и педагогических практик.

4.2. Активизация учебной деятельности студентов в контексте компетентностного подхода

XXI век – век перемен, переломных моментов. И современный педагог должен быть не транслятором знаний, а субъектом образовательной деятельности, направляющий, наставляющий, помогающий трансформировать приобретенную и структурированную информацию обучающимися в знания, способствующий формированию умения применять знания в новой нестандартной ситуации. Речь идет о компетентностном подходе, пришедшем на смену знаниевому подходу.

Компетентностный подход реализуется научно-педагогическими работниками (НПР) выпускающей кафедры начального, дошкольного и специального образования через широкое использование в учебном процессе

интерактивных форм и методов активного обучения – одного из основных требований, заявленных ФГОСами ВПО.

Ретроспективный анализ научных исследований (В. Н. Бурков, А. А. Вербицкий, С. Р. Гидрович, В. М. Ефимов, Р. Ф. Жуков, В. Ф. Комаров, В. И. Рабальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, Т. П. Тимофеевский, Б. Н. Христенко) показывает, что внедрение методов активного обучения в российскую практику произошло в 60-70-ые годы XX столетия – период интенсивной разработки концепций обучения. В сегодняшней ситуации методы активного обучения приобретают особое значение, так как заключают в себе мощный потенциал для формирования коммуникативности, креативности, критического мышления, способности к саморазвитию, что чрезвычайно важно для становления образованной личности третьего тысячелетия.

Следует отметить, что методы активного обучения – это способы:

а) побуждающие обучаемых, к активной мыслительной и практической деятельности (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова);

б) стимулирующие познавательную деятельность обучаемых, строящиеся, в основном, на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы;

в) организующие самостоятельную работу учащихся (В.А. Сластенин) [6].

Вопросы интерактивного обучения раскрыты в трудах многих ученых (В. В. Гузеев, Л. Н. Куликова, Е. Л. Маркова, Д. А. Махотин) и других. Каждый из них выделяет характерные особенности интерактивного обучения. Так, например, Д. А. Махотин делает акцент на интеллектуальной активности субъектов обучения и создании условий для их конкуренции (соперничества) и кооперации, Е. Л. Маркова – на «творческом базисе» личности, Л.Н. Куликова подчеркивает эмоциональное, духовное единение участников образовательного процесса в ходе интерактивного обучения; В. В. Гузеев утверждает, что в процессе использования интерактивных методов обучения меняется направление информационного потока между субъектами; Б.Ц. Бадмаев подмечает, что применение данных методов создает условия, при которых педагог общается не напрямую с каждым учеником и не фронтально, а опосредованно через учебную группу, в результате чего происходит не просто процесс познания, а процесс личностного роста обучающихся.

Д. А. Махоткин приводит основные отличия методов интерактивного обучения от традиционных: во-первых, – это аффективная составляющая; во-вторых, – это длительный промежуток времени погружения обучающегося в деятельность; в-третьих, – это преобразующая роль учителя в советчика, наставника; в четвертых – это самостоятельная когнитивная составляющая при решении обучающимися поставленной проблемы; в-пятых, – это субъект-субъектные отношения между обучаемым и обучающимся через различного рода источники информации; в-шестых, – это постоянные обратные связи в отношениях «учитель-ученик» и «ученик-источник информации».

На основе вышеизложенных положений исследователей проблематики данного вопроса интерактивное обучение можно определить как

взаимодействие двух субъектов образовательного процесса, направленное на достижение прогнозируемых целей в ходе познавательной деятельности. При этом создаются комфортные (успешные) условия обучения, попадая в которые обучающийся уверен в своей интеллектуальной состоятельности, способен рефлексировать, свободно вступать в диалоговое общение, принимать коллективное решение.

О сути и технологии применения некоторых методов активного обучения, позволяющих проводить занятия со студентами в интерактивной форме, речь пойдет ниже.

Так, например, традиционные лекции заменяются проблемными лекциями, в ходе которых студентом самостоятельно осуществляется поиск ответа на вопрос: Пояснить, кто из представителей Подцарства Одноклеточных является высокоорганизованным животным и почему?

Или лекциями с применением метода морфологического анализа (ММА) - метода многомерных матриц, используемого для коллективного принятия решений. Метод основан на обсуждении проблемы, выделении ее главных характеристик, выстраивании осей, на которые нанизываются всевозможные комбинации (элементы). Оси можно вращать, элементы менять местами. Данный метод применяется нами при проведении курса по выбору студентов «Экология Подмосковья» (4 курс). На основе имеющихся знаний по учебной дисциплине «Экология» (2 курс) и раздаточного материала студентам легко предположить и выстроить план лекционного занятия «Экология Подмосковья: история становления и развития». Студенты делятся на группы по 6 человек, распределяются роли в группах и на листах формата А3 вычерчиваются оси и необходимые элементы. Затем графико-символическая информация вывешивается на магнитную доску и представляется группами. После коллективного обсуждения записывается общий план лекции и по каждому пункту плана излагается только новая информация.

Еще один вариант индивидуальной работы начала лекции: - поиск студентами в течение пяти минут ответа на три вопроса: «Что я знаю по данной теме?», «Что я хочу узнать?» и «Что мне необходимо сделать, для того, чтобы узнать?» с последующим коллективным их обсуждением. Такого рода задания создают определенную настройку на самостоятельную работу. Примечательно то, что студент не услышал в ходе лекционного изложения материала, он обязательно найдет в других источниках в ходе самостоятельной работы.

Для индивидуальной работы, чаще всего в заключение лекции по «Теории и технологиям экологического образования детей» мы применяем метод картирования мышления, позволяющий эффективнее использовать психические процессы обучающихся, направленные на объединение информации, отображение взаимосвязей, визуализацию мыслей.

В тетрадь записываются все идеи, которые ассоциируются с определенным понятием, причем каждая идея должна быть выражена одним словом или фразой на отдельной строке. Для этого необходимо определить основные аспекты проблемы, показать взаимосвязь важных и второстепенных понятий.

Создавая интеллект-карту необходимо соблюдать следующие условия:

1. Расположить свои мысли вдоль веток линий так, чтобы они расходились от центра в стороны в порядке их значимости. Все ключевые термины пишутся заглавными буквами вдоль линий. На одну линию – один термин. Ключевые слова выделяются любимыми цветами.

2. Выделить разную значимость мыслей с помощью толщины линий и интервала между буквами.

3. Подчеркнуть между идеями ассоциативные связи, соединяя «ветки» одну с другой, а также с помощью замкнутых контуров, кривых и стрелок. Можно использовать символы («-» и «+») [5].

Метод картирования мышления помогает студентам самостоятельно справиться с информационным потоком, управлять им и структурировать его, а значит, лучше запомнить новый материал, тем самым подготовиться к промежуточному и рубежному контролю по данной учебной дисциплине.

На семинарских занятиях по факультативному курсу «Проектная деятельность в школе» мы применяем метод «Жужжащие группы». Группе предлагается вопрос, связанный с преподаваемым предметом, например - проанализировать проблемы современного образования и доказать, что метод проектов может быть использован как компонент этой системы. После этого группа делится на микро-группы (3-5 человек), каждая из которых образует кружок. В течение 5-10 мин. в группах обсуждается поставленный вопрос, вырабатывается коллективное мнение и делаются выводы.

На семинарских занятиях по педагогике в разделе «Нормативно-правовое обеспечение образования» можно использовать метод «папок», относящийся к технологии кейсов. Студенту дается папка с различного рода документами (законы, положения, выписки, рекомендации, заметки), с которыми необходимо быстро ознакомиться, классифицировать и решить, с какими документами и как необходимо работать. Метод «папок» позволяет закрепить умения быстрого чтения и понимания различных видов нормативной документации, эффективно анализировать просматриваемые документы, классифицировать и распределять документы по следующим параметрам: срочность, важность, срочность, но не важность, важность, но не срочность, ни срочность, ни важность.

Практика показывает, что эффективен метод ситуационных упражнений, предполагающий аналитическую деятельность (систематизация, ранжирование, расчет, сравнение, принятие решений), в результате которой обучающиеся не только разрешают психолого-педагогическую ситуацию, опираясь на нормативно-правовую базу государственной политики Российской Федерации в области образования, но приобретают профессиональные умения и навыки на основе деятельности в условиях, приближенных к реальной практике.

Нельзя забывать о том, что высшее учебное заведение обязано обеспечить качество подготовки выпускника, и следовательно разработать объективные процедуры оценки сформированных компетенций. Для этого научно-педагогическими работниками разрабатываются фонды оценочных средств (ФОС) по каждой учебной дисциплине, в том числе вариативной части

профессионального цикла (Б. 3) образовательной программы. Фонд оценочных средств может включать в себя:

- Кейс-задачи (например, спланировать презентацию проекта, познакомиться с ядовитыми растениями и животными Подмосковья и составить правила оказания первой помощи, составить практические советы хозяйкам о правильном использовании в пищу овощей, чтобы не отравиться нитратами, составить памятку для туристов, отправляющихся на отдых в страны юго-восточной Азии по профилактике инфекционных заболеваний). Применение в учебном процессе кейс-задач активизирует студентов к самостоятельному осмыслению и нахождению способов решения реальной профессионально-ориентированной ситуации.

- Индивидуальные творческие проекты (темы проектов выбираются самостоятельно студентами по УМК «Школа России», «Перспектива», «Школа 2100» и др. в соответствии с ФГОС НОО. Необходимо расписать структуру проекта: проблема, цель, задачи, методы, результат для учителя, а также проблема, цель, задачи, методы, результат для обучающегося). Творческие проекты могут быть реализованы студентами чрез знакомую им модель трех вопросов. Так, в учебном курсе «Экология» они не только знакомятся с глобальными проблемами, узнают об антропогенной нагрузке на биосферу (Влияние производства цемента Holcim на растительный покров, Влияние трамвайного движения на здоровье коломенцев, Опасность вышек сотовой связи, Влияние пожаров Луховицкого и Шатурского районов на лесные экосистемы, Влияние деятельности АЗС), на атмосферу (Общество с ограниченной ответственностью «Пластик», Компания ООО «Юность» и компания «Полимер-Вац» пос. Радужный, «Лефарж цемент» или чем дышит Воскресенск), на гидросферу (Борисоглебское озеро, Голубые озера, Проблема малых рек: Репенка и Репенские пруды, р. Вобля, р. Кожурновка), на литосферу (Проблема утилизации пластиковых бутылок) Подмосковного региона, но и предлагают пути решения рассматриваемых проблем. Индивидуальные творческие проекты являются конечным продуктом, получаемым в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Данный вид работ позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и выявить уровень практического и творческого мышления, сформированности аналитических, исследовательских навыков.

- Разноуровневые задания:

- а) репродуктивный уровень, (Почему вода во многих реках Подмосковья стала не пригодной для питья? Перечислите основные источники пресной воды) позволяет оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины;

б) реконструктивный уровень (Охарактеризуйте свой проект с точки зрения типологических признаков: доминирующая в проекте деятельность, предметно-содержательная область, характер координации проекта, характер контактов, количество участников, продолжительность выполнения). Позволяют оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей;

в) творческий уровень (Продумайте и предложите тематику урочных и внеурочных проектов для детей дошкольного и младшего школьного возраста, опираясь на ФГОСЫ НОО). Позволяют оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения.

- Тематические вопросы для собеседования (Охарактеризуйте метод учебного проекта, Представьте теоретические знания о конкретном проекте до его использования, Что собой представляет методический паспорт учебного проекта, каково его назначение и др.) Тематические вопросы организуются как средство контроля в виде специальной беседы преподавателя с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, и рассчитанные на выяснение объема знаний обучающегося по определенному разделу, теме, проблеме и т.п.

- Расчетно-графические работы (Изучить функциональное состояние дыхательной системы, На графике отобразить зависимость состояния живого организма от абиотических факторов среды, Построить кривые выживания видов, Рассчитать биомассу и численность видов в пищевой цепи и др.) Расчетно-графические работы выступают средством проверки умений применять полученные знания по заранее определенной методике для решения задач или заданий по модулю или дисциплине в целом.

- Портфолио работ, которое представляет целевую подборку самостоятельных творческих заданий студента, раскрывающую его индивидуальные образовательные достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах, например по учебной дисциплине «Теория и технологии экологического образования детей». По объему и содержанию курс достаточно большой – пять зачетных единиц (180 часов), из которых 74 часа отводится на самостоятельную работу студента.

В общем понимании технология портфолио, являясь способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений субъекта образовательной деятельности и активно внедрившаяся в практику образовательных учреждений в системе «ДОУ – школа – ВУЗ», рассматривалась нами ранее [6]. Данная технология, реализуемая в рамках учебно-воспитательного процесса, позволяет решать задачи планирования, организации, осуществления и оценивания различных направлений деятельности будущего педагога.

Цель создания «Портфолио работ» – представление отчетной документации, выполняющей роль индивидуальной накопительной оценки студента и позволяющей увидеть целостную картину значимых результатов в

целом; обеспечение отслеживания индивидуального прогресса студента в его профессиональной деятельности, демонстрация его способности практического применения приобретенных знаний и умений.

«Портфолио работ» представляет собой рабочую файловую папку. В ней содержатся задания практического характера, которые студент готовит самостоятельно и затем представляет в качестве отчетной документации (промежуточной и итоговой). Перечень предлагаемых работ для выполнения, следующий: подбор материала о круглогодичной жизни зайца-беляка в лесу (другой лесной обитатель), анализ биоэкологических понятий на примере этого животного; составление план-схемы сотрудничества ДОО с другими учреждениями города, примерив на себя амплуа директора ДОО; разработка проекта организации одного из компонентов экологически развивающей среды, определение в ней места деятельности детей, пояснение его методического назначения; разработка занятия по экологии (определение его типа, формулировка программного содержания, продумывание наглядности, хода беседы) на любую из тем для детей дошкольного возраста, предоставление с последующим анализом; разработка листовки для любой международной экологической акции; анализ наблюдения; разработка паспорта комнатных растений; разработка экологической игры, определение программного содержания, сюжета, роли, атрибутики, хода игры; разработка наглядного пособия к экологическому занятию детей любого дошкольного возраста; анализ художественного произведения о природе по плану; тематика форм работы с родителями по экологическому воспитанию дошкольников; оформление макета самодельной книги о природе.

«Портфолио работ» пополняется периодически в течение всего времени (5 и 6 семестр - один год) обучения данной учебной дисциплине. С тем, чтобы наиболее эффективно способствовать развитию профессиональных навыков студентов, преподаватель должен четко определить критерии оценки «портфолио работ», ознакомить с ними студентов еще до начала их работы над своим портфолио. Каждый элемент «портфолио работ» датируется, чтобы можно было проследить динамику роста студента.

В конце изучения учебной дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей» среди студенческой группы проводится конкурс на лучший «портфолио работ». Оцениваются все портфолио всеми студентами, самим исполнителем и преподавателем по следующим критериям: отсутствие психолого-педагогических и методических ошибок, завершенность (наличие всех работ), единый стиль оформления. Таким образом, каждый студент за собранный портфель достижений получает рейтинговую оценку, т. е. балл, который вместе с накопленными баллами в ходе подготовки к семинарским занятиям учитывается при сдаче зачета или экзамена.

Мы считаем, что создание студентами собственной папки работ по учебной дисциплине имеет большое значение, т. к. способствует формированию самооценки и внешней оценки; развитию профессиональных

педагогических компетенций; углубленному подходу к изучению теоретических аспектов научных знаний.

Технология «портфолио работ» является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать такие педагогические задачи, как: поддержание и стимулирование учебной мотивации студентов; развитие навыков рефлексивной и оценочной деятельности студентов; формирование умения учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность студентов; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной специализации.

Технология применения «портфолио работ» в учебном процессе, как и любая другая технология имеет и свои преимущества (индивидуальный подход; способность анализа и планирования собственной деятельности; активное участие студентов в процессе оценки; определение дальнейших целей; расширение возможностей методов оценки,) и свои недостатки (сложность в формировании критериев оценки; трудности в определении динамики развития учебных достижений; проблема в анализе и обобщении информации для выделения тенденции профессионального роста).

Общими критериями фонда оценочных средств выступают: четкость поставленной цели и задач, обоснованность выбранных методик исследования, объем используемой литературы, обоснованность выводов и их соответствие поставленным задачам, уровень представленных данных, полученных в ходе исследования, их математическая обработка, анализ и интерпретация полученных данных, качество оформления работы, своевременность выполнения.

Занятия разных учебных дисциплин могут быть выстроены по-разному, соответственно и применяемые оценочные технологии тоже различны.

В целом, активизации учебной деятельности студентов в контексте компетентного подхода осуществляется благодаря внедрению в учебный процесс методов активного обучения, организации интерактивных форм и разработке объективных процедур оценки сформированных компетенций.

4.3. Реализация компетентного подхода в процессе внеучебной деятельности студентов

Одной из важных задач реализации образовательной программы ФГОС ВПО является умение будущего педагога организовывать внеучебную деятельность обучающихся.

Основными нормативными документами в области вышеназванной деятельности являются: «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России», «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»», «Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования», «Модель и алгоритм деятельности общеобразовательного учреждения в условиях введения новых ФГОС общего образования с кейсом проектов локальных актов

ОУ», «Примерная основная образовательная программа начального общего образования», «Примерные программы внеурочной деятельности» [7].

На основе вышеперечисленных нормативных документов каждое образовательное учреждение вправе самостоятельно создать модель и определить содержание внеурочной деятельности – организационных и целенаправленных занятий с учащимися, проводимых педагогом во внеучебное время для расширения и углубления знаний, умений и навыков; для развития самостоятельности, индивидуальных способностей учащихся (от одаренных детей до детей с особыми возможностями здоровья), удовлетворения их интересов и обеспечение активного и разумного досуга.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное, экологическое.

В начальной школе среди большого разнообразия организационных форм внеурочной деятельности наиболее приемлемыми являются такие, как клуб, кружок (коллективная деятельность учащихся), секция (спортивная деятельность), студия, театр, мастерская (творческая деятельность), научное общество учащихся (исследовательская деятельность и проектная деятельность).

Организация внеурочной деятельности осуществляется на основе запросов участников образовательного процесса, уровня квалификации педагогических работников, качества и значения программ образовательного учреждения для конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Весь вышеперечисленный правовой аспект в области организации внеурочной деятельности, который понятен для опытного учителя, является важным для начинающего и особенного будущего педагога, который еще вплотную не сталкивался с проблемами перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты. В связи с этим первоочередная задача высшей школы научить и выпустить грамотного специалиста, готового как к проведению учебных занятий, так и осуществлению внеурочной деятельности с младшими школьниками.

Учебные дисциплины, факультативы, курсы по выбору студентов, в наибольшей степени способствующие овладению необходимыми умениями организации внеурочной деятельности, следующие: «Знакомство с профессиональной деятельностью», «Педагогика», «Методика обучения и воспитания младших школьников», «Методика преподавания математики», «Методика преподавания технологии», «Методика обучения грамоте» и факультативы «Математика и конструирование», «Проектная деятельность в школе», КВС «Дифференцированный подход к младшим школьникам при изучении природы», «Школьные объединения», «Формирование нравственно-ценностных ориентаций», «Танцевальная культура в начальной школе» и др.

С различными формами проведения внеурочной деятельности с младшими школьниками студенты знакомятся на основе практического материала, который включен не только в программу учебных занятий, но и используется в

ходе проведения научных, воспитательных и другого рода мероприятий, что способствует формированию таких ключевых компетенций (по Д.А. Иванову), как: организационные, информационные, коммуникативные, деятельностные, проектные и другие.

Студенты учатся составлять методическую документацию для проведения мероприятий (списки участников, рейтинговые карты, обработка в электронном виде результатов мероприятия, подготовка грамот и дипломов). Данные умения можно рассматривать как примеры формирования организационной компетенции.

Информационная компетенция формируется в результате подбора и структурирования материала к мероприятию, обращения к различным источникам информации: печатные (книги, учебно-методические пособия, научная литература), электронные (СД-диски, гиперсреда интернет), использования исследовательских методов (проведение анкетирования, интервьюирования), обработки найденной информации и презентации.

Студент приобретает опыт проведения всевозможного рода мероприятий не только в хорошо знакомой среде одноклассников и знакомых преподавателей, но и в результате общения с незнакомыми старшеклассниками (потенциальными абитуриентами), их учителями, прессой при проведении заседаний секций научных конференций или конкурсов проектов, экскурсий. Так у будущего педагога формируется коммуникативная компетенция.

Проектная и одновременно деятельностная компетенции формируются в результате работы над проектами факультативного курса «Проектная деятельность в школе».

Благодаря использованию в работе с будущими педагогами различных форм, методов, приемов развивается творческая личность учителя, направленная на постоянный поиск нового, на подготовку к организации внеурочной деятельности с младшими школьниками. Подтверждением тому являются творческие находки студентов (создание логотипов общества, клуба, кружка; выборы сказочного героя; разработка элемента для проведения рефлексии) и многое другое.

Будущий педагог, переступив порог нового учебного заведения, должен быть легко адаптирован как к коллективу детей, их родителей, коллег, с которыми будет работать, так и к нововведениям в системе начального общего образования, в том числе к внедрению новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

В рамках компетентного подхода профессиональная подготовка реализуется не только через теорию, но и посредством производственной (педагогической) практики, там, где от студента требуется самостоятельная работа, кстати, представленная в новых стандартах в широком аспекте.

Для студентов организуются и проводятся такие педагогические практики, как «Воспитательная в старших группах детского сада», «В дошкольных учреждениях», «Профессионально-педагогическая», «Стажерская» и многие другие.

В формировании определенных навыков учебной, научной, профессиональной деятельности студентов значимую роль играют дошкольные образовательные учреждения и школы города Коломны и Коломенского района, выступающие как опытно-экспериментальные площадки (Приказ от 17 июля 1997 г. № 1577 об утверждении Положения о Федеральной экспериментальной площадке в системе образования Российской Федерации).

Экспериментальная площадка (по Т.Ф. Ефремовой) – это опыт, «предназначенный для испытания на практике» [8].

Понятие «эксперимент» многие исследователи в системе образования представляют как «опыт», «поисковую работу», «опытно-экспериментальную работу», не вычленяя четких различий.

Опытно-экспериментальная площадка (по М.М. Поташнику) – это особая форма организации поисковой деятельности без жестко разработанного проекта (имеются только контуры, идеи), когда принципиально новая практика вызревает в ходе деятельности [9].

Опытно-экспериментальной площадкой для проведения педагогических практик выступают следующие муниципальные бюджетные дошкольные образовательные учреждения и учреждения компенсирующего и комбинированного типа города Коломны и Коломенского района: № 3 «Ладушки», № 12 «Пчелка», № 14 «Дельфинята», № 18 «Сказка», № 26 «Родничок», № 31 «Жемчужина», № 37 «Золотой ключик», № 43 «Рябинка», № 46 «Орленок», № 20 «Аленушка», № 32 «Аленький цветочек», № 41 «Жаворонок» и другие.

Цель педагогической практики – закрепление, обобщение и систематизация теоретических знаний, полученных в ходе изучения учебных дисциплин психолого-педагогического и методического циклов, а также приобретение профессиональных умений и навыков, т. е. компетенций в ходе практической образовательной деятельности.

Главная задача, решаемая во время прохождения педагогической практики, – это накопление материала к выполнению опытно-экспериментального исследования курсовой и выпускной квалификационной работ.

Студент заранее формулирует замысел эксперимента, составляет и согласует с научным руководителем план опытно-экспериментальной работы, отбирает диагностические методики, определяет условия эксперимента и его этапы, способы фиксации экспериментальных фактов, проводит непосредственно эксперимент, теоретически осмысливает полученные результаты и осуществляет их рефлекссию (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, В.В. Сериков) [10].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для будущих педагогов в условиях модернизации образования ДООУ или школа выступает опытно-экспериментальной площадкой для методических наработок, умений проводить научный эксперимент, где закладывается фундамент для развития

дальнейших профессиональных компетенций, соответствующих требованиям работодателей.

Привлекательность сотрудничества с вузом для дошкольной образовательной организации или школы мы видим в следующем:

- ДОО/школа нарабатывает опыт по определенной тематике в результате оказания непосредственной помощи студенту;
- ДОО/школа заключает договор (право выбора) о безвозмездном сотрудничестве с научным руководителем вуза;
- на основе накопленного опыта со студентами ДОО/школа заявляет своему учредителю о проведении на его базе эксперимента любого уровня (региональный, областной, федеральный), заранее наметив тему;
- принимает активное участие в грантовой деятельности.

Нами представлены лишь немногие аспекты, которые могут быть дополнены каждым заинтересованным лицом рассматриваемой проблематики.

Формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного, начального общего образования в рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов осуществляется научно-педагогическими работниками выпускающей кафедры начального, дошкольного и специального образования в ходе проведения учебных дисциплин, факультативов, курсов по выбору студентов профессионального цикла с применением методов активного обучения и интерактивных форм; организации производственной (педагогической) практики; вовлечения студентов в научную деятельность; а также разработке объективных процедур оценки сформированных компетенций.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виноградов Б. А. Суверенная власть и модернизация - время решений. Часть 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.apn.ru/publications/print24773.htm> 2011-08-30 (дата обращения 5.04.2013).

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.mon.gov.ru> (дата обращения 6. 04. 2013).

3. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века, доклад на общем собрании РАО, 2013.

4. Макашина Т.Ю. Технология активных методов в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / А. А. Богданова, О. Ф. Богатая, Н. Н. Иванова [и др.] ; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. федер.ун-т; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. – Красноярск: Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. – 176 с. ISBN 978-5-905284-52-6

5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Академия, 2012.
6. Макашина Т. Ю. Портфель достижений студента как один из оптимальных способов организации накопительной системы оценки по учебной дисциплине «Теория и методика экологического образования детей»//Актуальные проблемы подготовки педагогов в рамках реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов: сборник статей и материалов Всероссийской научно-практической конференции /под ред. Т. Ю. Макашиной – Моск. гос. обл. соц-гуманитарный институт. – Коломна: МГОСГИ, 2011. – С.16-19.
7. Макашина Т. Ю. Подготовка будущего педагога к организации внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС // Актуальные проблемы детства в современном образовании /под ред. Т.Ю. Макашиной. – Московский госуд. соц.-гум. инст. – Коломна: МГОСГИ, 2012. – С. 72-76.
8. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.efremova.info/> (дата обращения 12.05.2014).
9. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление. М., 1991.
10. Паукова Л.Н., Курганский С.М. Организация опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении. – Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2009.- 152 с.

ГЛАВА 5. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ В ОБЛАСТИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование гражданственности подрастающего поколения является в настоящее время одной из приоритетных государственных задач в области воспитания. Гражданственность определяется в современной педагогической науке и рассматривается в основном как интегративное качество личности, однако, содержание понятия «гражданственность» до настоящего времени не обрело единого определения в силу своей сложности, многоаспектности и исторической трансформации. Согласно «узкому» представлению, гражданственность понимается, прежде всего, как принадлежность человека к обществу, в котором он живет или в котором он себя мыслит. Эта позиция наиболее характерна для работ А.А. Аронова, А.В. Беляева, В. С. Библера, Н. Воскресенской, О.С. Газмана, Р.М. Салиховой, И.Е. Фабера, И. Фрумина, В.М. Шепеля и других.

В соответствии с «широким» представлением гражданственность определяется как качество личности, поэтапно формирующееся у учащегося в процессе социализации в онтогенезе и выражающееся в высочайшей нравственной ценности. Эта позиция характерна для исследований А.Г. Здравомыслова, О.В. Ибрагимовой, М.С. Кагана, И.Н. Кондратенко, Т.Н. Османкиной, В.И. Сагатовского, Л.П. Фоминой, В.А. Ядова и других.

С нашей точки зрения, гражданственность следует понимать как структурное объединение различных свойств, формирующихся во всех сферах индивидуального развития субъекта. С точки зрения аксиологического подхода, гражданственность – это интегративное качество личности, характеризующееся принятием, осознанием и реализацией в поведении учащихся социально значимых гражданских ценностей (патриотизм, духовность, законоисполнительность, толерантность, трудолюбие и стремление к профессионализму, милосердие и неравнодушие, уважение к институту семьи, честность), проявляющееся в социально-правовом, социально-психологическом, морально-этическом, социально-педагогическом аспектах в единстве сознания, самосознания, поведения субъекта [3].

В зависимости от представлений о гражданственности гражданское воспитание в современной науке либо рассматривается относительно узко – становление одного или нескольких компонентов культуры - политической, правовой, патриотической, межнациональной, то есть гражданственность выступает синонимом политической культуры, либо более широко, благодаря связи не только с патриотическим и правовым, но и нравственным воспитанием школьника.

На сегодняшний день существует множество моделей и программ гражданского воспитания школьников, в которых определены его цели, задачи, содержание и средства. Как показывает практика, огромным воспитательным потенциалом в области гражданского воспитания обладают активно

развивающиеся сегодня детские школьные объединения. В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «объединение учащихся» определяется как форма творческой деятельности в дополнительном образовании детей. Выделяются основные задачи объединений: углубление знаний учащихся, развитие способностей, удовлетворение творческих интересов и склонностей, приобщение к созидательной деятельности, организация досуга и отдыха [2, с. 176]. Под «детской общественной организацией» понимают: «добровольное самодеятельное и самоуправляемое объединение детей и взрослых, созданное для совместной деятельности на основе общих целей и интересов; форму детского движения» [там же, с. 64].

Наши исследования показали, что организация данных структур способствует формированию гражданственности у учащихся средних общеобразовательных учреждений, если используются все компоненты гражданского воспитания, а основными методологическими подходами выступают аксиологический, личностно-деятельностный, культурологический, междисциплинарный. Однако в современной педагогической практике осуществление работы детских школьных объединений происходит стихийно, без осознанного внедрения современных методологических подходов, с использованием малоэффективных шаблонных методов и форм работы. Это связано, прежде всего, с низким уровнем компетенций педагогов-организаторов и воспитателей, осуществляющих работу в рамках детских школьных объединений. В связи с этим необходима целенаправленная подготовка студентов педагогических специальностей к осуществлению ими в дальнейшем организационно-воспитательной деятельности гражданско-патриотической направленности на базе общеобразовательных учреждений. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования выделен целый ряд профессиональных компетенций, направленных на решение задач воспитания подрастающего поколения, одна из которых «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2)» [1]. Овладение данной компетенцией, с нашей точки зрения, может способствовать специально разработанный для студентов педагогического факультета курс «Детские школьные объединения в системе гражданского воспитания учащихся».

Цель данного курса – показать возможности детских школьных объединений в области гражданского воспитания и осуществления на их основе проектной деятельности учащихся. Данный курс предполагает рассмотрение работы тех детских школьных объединений, цели и задачи которых детерминированы гражданским воспитанием учащихся. Таким объединениями могут выступать студии, секции, кружки в образовательных учреждениях. По основному направлению деятельности данные объединения могут быть: исследовательские, культурологические, военно-патриотические, научно-технические, эколого-биологические, художественно-эстетические, спортивно-оздоровительные, туристско-краеведческие. На практике важно организовать продуктивное взаимодействие данных объединений между собой, т.к. это

является одним из педагогических условий эффективного формирования гражданственности как интегративного качества личности.

Задачами дисциплины являются:

- 1) определение методологических подходов к гражданскому воспитанию школьников;
- 2) изучение компонентов гражданского воспитания;
- 3) раскрытие сущности процесса формирования гражданственности школьников;
- 4) знакомство с психологическими механизмами и педагогическими особенностями данного процесса;
- 5) знакомство с особенностями диагностики гражданственности;
- 6) знакомство с основами проектной деятельности школьников общеобразовательных учреждений как на уроках, так и во внеучебное время, в рамках школьных объединений;
- 7) раскрытие содержания и смысла проектной деятельности школьников как одной из наиболее эффективной формы гражданского воспитания учащихся.

Данный курс дает возможность познакомить студентов с историческим аспектом проблем формирования гражданственности и создания детских организаций в области отечественной педагогической науки и практики, рассматривает влияние современных методологических подходов на процесс гражданского воспитания, определяет необходимые педагогические условия эффективной работы детских школьных организаций в рамках гражданского воспитания молодежи.

Содержание программы «Детские школьные объединения в системе гражданского воспитания учащихся» имеет практико-ориентированную направленность и основывается на психолого-педагогических исследованиях.

Основными формами организации учебного процесса являются: лекции, практические занятия, самостоятельная работа, тестирование (промежуточный контроль), зачет или экзамен (итоговый контроль). Реализация содержания программы предполагает многие эффективные виды учебно-познавательной деятельности студентов, среди которых: работа с научно-методической, психолого-педагогической литературой, дискуссия, выступления студентов, анализ, обобщение и систематизация знаний, разработка и защита проекта.

Основными разделами дисциплины являются: «История гражданского воспитания в России»; «Понятие гражданственности»; «Состояние гражданского воспитания в современной общеобразовательной школе»; «Современные теоретико-методологические подходы к формированию гражданственности школьников»; «Деятельность современных детских школьных организаций в рамках гражданского воспитания»; «Основы проектной деятельности в рамках детских школьных объединений».

Основные методы преподавания: метод, направленный на формирование умения применять имеющиеся знания, проблемное изложение, информационно-эвристический метод, организация исследовательской

деятельности. Структура курса «Детские школьные объединения в системе гражданского воспитания учащихся» соответствует дедуктивной логике, которая также является для студентов методом исследования основных вопросов на практических занятиях, при проведении самостоятельных работ и способствует эффективному усвоению знаний, овладению некоторыми общекультурными компетенциями, такими, например, как: «Владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения» (ОК-1) [1]. Структуру данного курса можно представить в виде схемы (рис.1).

Таким образом, логика структуры курса может быть представлена следующим образом:

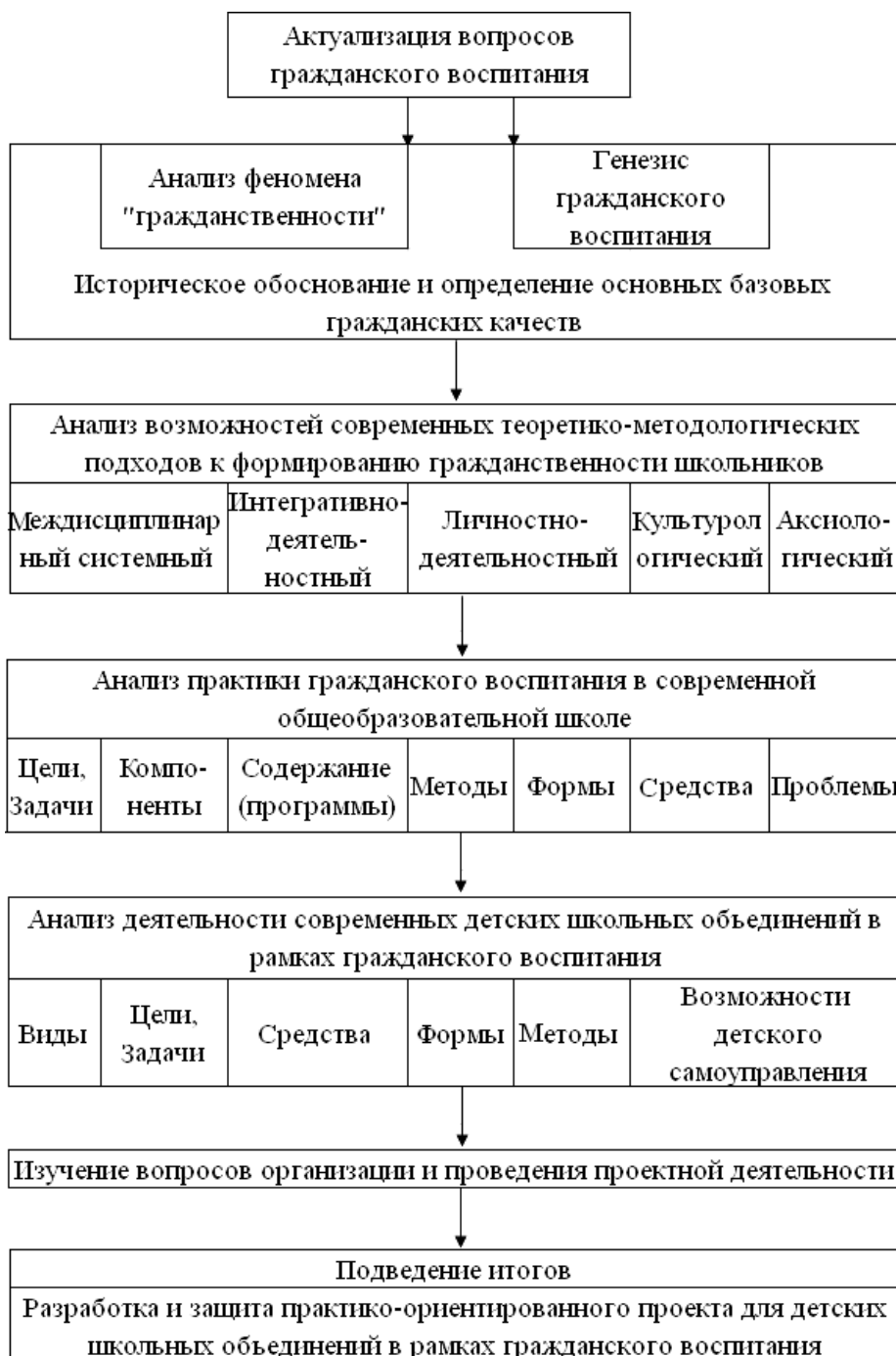
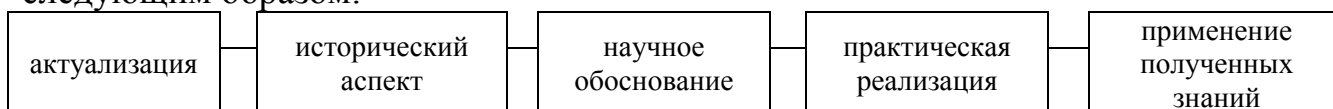


Рис.1

В начале курса студенты знакомятся с самим феноменом гражданственности, его генезисом в отечественной педагогической мысли, определяют структуру и модель гражданственности, цели и задачи гражданского воспитания в современной школе. Очень важной на данном этапе становится актуализация для студентов проблем гражданского воспитания в теории и практике отечественной педагогики, слабые стороны процесса формирования гражданственности у подрастающего поколения.

Осознание основных проблем гражданского воспитания, стоящих сегодня в области отечественной науки и практической реализации ее идей, а также определение и изучение возможных путей их решения создает благоприятные условия для овладения такой профессиональной компетенцией, как «осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» (ОПК -1) [1].

Рассмотрение современных теоретико-методологических подходов к формированию гражданственности школьников способствует овладению студентами навыком организации гражданского воспитания в школе не в рамках календарно-тематических праздников и памятных дат, а на основе существующего научного подхода, определяющего необходимые цели, методы, формы, средства и приемы работы. Таким образом, значительно повышается эффективность проводимой воспитательной деятельности. В курсе «Детские школьные объединения в системе гражданского воспитания учащихся» рассматриваются следующие традиционно используемые для формирования гражданственности учащихся теоретико-методологические подходы:

- *междисциплинарный системный* (включающий знаниевый) (Г.Я. Гревцева, О.Г. Кондратьева и др.), предполагающий рассмотрение гражданского воспитания как системы, обладающей определенной структурой, взаимосвязями между элементами и ведущим (системно-образующим) фактором.

- *интегративно-деятельностный* (Г.Я. Гревцова, И.Д. Зверев, Ф.И. Корякина, В.Г. Разумовский, Л.В. Тарасов, А.М. Фактор и др.), предполагающий синтез необходимых знаний и их реализации в общественно-значимой области.

- *лично-деятельностный* (В.Н. Власова, А.С. Гаязов, Ф.И.Корякина, Г.Г. Николаев, Р.М. Салихова, М.А. Шкробова и др.), предполагающий целостное рассмотрение ученика в единстве всех сфер его личности.

- *культурологический* (А.М. Бабаев, Н.В. Ивочкина, Т.П. Краснова, Е.Ю. Лебедева, Г.И. Репринцева, А.В. Репринцев и др.), предполагающий анализ и установление влияния культуры общества на гражданское воспитание индивида.

- *ценностно-ориентированный, или аксиологический* (А.Г. Здравомыслов, О.В. Ибрагимова, М.С. Каган, Т.Н. Османкина, В.И. Сагатовский, Л.П. Фомина, В.А. Ядов и др.), предполагающий выявление и формирование ценностного ядра личности, лежащего в основе ее гражданской позиции.

На основании изученных теоретико-методологических подходов студенты самостоятельно определяют стратегию и план педагогических действий для формирования одного гражданского качества личности в рамках любого методологического подхода. Такое изучение фундаментальных научных подходов может способствовать формированию у студентов целого ряда профессиональных компетенций в области педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Работа школьных объединений направлена на воспитание учащихся, а также на их развитие и организацию диалога между школой и семьей, школой и социумом. Поэтому изучение вопросов практической деятельности детских школьных организаций сегодня, знакомство с их целями, задачами, видами методами и формами работы, глубокий анализ авторских программ школьных объединений в рамках гражданского воспитания способствует овладению студентами такими профессиональными компетенциями, как: «готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами» (ПК-6); «способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности» (ПК-7) [1]. На формирование данных компетенций направлено также изучение целей, задач, содержания, средств и вопросов организации проектной деятельности учащихся в рамках детских школьных объединений как формы гражданского воспитания, проигрывание на аудитории отдельных этапов, элементов формирующей деятельности, составление плана действий и прогнозирование ее возможных результатов.

Достаточно большой объем времени занимает самостоятельная работа студентов. Она направлена на углубленное изучение темы, поиск ответов на проблемные вопросы, осуществление самооценки, рефлексии, подготовку к практическим занятиям и к итоговой аттестации. Так, например, студентам предлагается изучить историю создания и функционирование пионерской организации как формы идеологического и гражданского воспитания в СССР, выделить основные этапы развития, определить причины распада организации, положительные и негативные стороны в ее работе. Данный и подобные ему виды самостоятельной деятельности способствуют формированию у студентов такой профессиональной компетенции, как: «способность к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания» (ОПК – 4) [1]. Аналитическая работа предлагается студентам как на лекционных и практических занятиях, так и в рамках самостоятельной деятельности. Например, одним из заданий является анализ диагностических методик и программ гражданского воспитания учащихся.

Изучение данного курса опирается на современные научные исследования в области гражданского воспитания и реальную воспитательную деятельность школьных педагогов. На практических занятиях студентам часто предлагается проанализировать конкретный педагогический опыт, аннотации авторских программ или собственный опыт воспитанника с учетом полученных знаний,

что способствует овладению целым рядом общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Современный этап развития педагогики характеризуется внедрением личностно-ориентированной образовательной программы в педагогический процесс и распространением связанных с ней гуманистического, компетентностного и аксиологического подходов к образованию. Поэтому формой итогового контроля в рамках данного курса бала выбрана разработка и защита практико-значимого проекта для детских школьных объединений в рамках гражданского воспитания. Студенты предварительно определяют с помощью толковых словарей основные базовые гражданские качества (патриотизм, духовность, законоисполнительность, толерантность, трудолюбие и стремление к профессионализму, милосердие и неравнодушие, уважение к институту семьи, честность и др.). Руководствуясь лекционным материалом о специфике, методах и средствах основных теоретико-методологических подходов к гражданскому воспитанию, они выбирают для себя наиболее интересный из них. На основании выбранного подхода обучающиеся разрабатывают проект формирования одного из базовых гражданских качеств у группы учащихся в рамках школьного объединения. Так решается вопрос вариативности итогового контроля, что является основой личностно-ориентированного подхода. Студент самостоятельно определяет цели, задачи, специфику своего проекта, проявляя при этом личную заинтересованность, инициативу и творческий подход. Проект является конечным продуктом, получаемым в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Данная форма итогового контроля позволяет оценить умения студентов ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения конкретных практических задач, проблем и дает возможность определить уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Проект выполняется в индивидуальном порядке. Критериями оценки проекта являются:

- системность (взаимосвязь целей, средств, конечного результата, критериев оценки);
- перспективность и практическая значимость (возможность использовать идеи проекта образовательных учреждениях);
- аргументированность основных положений на основе полученных знаний и с учетом анализа научно-методической, психолого-педагогической литературы;
- содержание интересных форм и методов работы;
- соответствие паспорта проекта предложенной структуре;
- творческий подход к выполнению задания, заинтересованность;
- умение применять теоретические знания для решения практических задач.

С нашей точки зрения, выбранная форма итогового контроля соответствует личностно-деятельностному подходу, принципу гуманизации образования и

способствует овладению студентами необходимыми общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Успешное освоение дисциплины «Детские школьные объединения в системе гражданского воспитания учащихся» является необходимой основой для последующего изучения педагогики, курсов по выбору студентов в рамках психолого-педагогических исследований, а также для прохождения учебной практики в области педагогической деятельности, подготовки студентов к Итоговой государственной аттестации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf

2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.

3. Иванова Н.А. Аксиологический подход к формированию гражданской ответственности подростков в условиях общеобразовательной школы дис. ... канд. пед. наук: Коломна, 2011. – 254 с.

ГЛАВА 6. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ЛОГОПЕДИЯ» К ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ЗАКОНА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

6.1. Актуальность подготовки студентов по направлению «специальное (дефектологическое) образование»

На современном этапе развития специального образования большое значение имеет профессиональная подготовка педагогических кадров. Согласно главе 2 статьи 10 пункту 5 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» перечисляются все уровни профессионального образования «2) высшее образование – бакалавриат» [1, с.17]. Подготовка студентов по уровню подготовки «бакалавриат» определяется Федеральным государственным образовательным стандартом, образовательными программами, общими и частными требованиями к реализации образовательных программ. В данном Федеральном законе в статье 69 пункт 1 говорится, что «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, ...» [1, с.89].

Увеличение потребности в педагогических кадрах для специальных (коррекционных) образовательных учреждений объясняется рядом причин:

- Растет количество детей, нуждающихся в специальной педагогической поддержке, что подтверждено исследованиями дефектологов (Т.В. Волосовец, И.Ю. Левченко, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько, Е. А. Ямбург и др.). По данным ВОЗ, число таких детей достигает от 28 до 38% от общей популяции детского населения.

- Увеличение сети и разнообразия коррекционных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья, в первую очередь дошкольных.

- Недостаток специалистов в области специального образования на местах.

- Создание моделей инклюзивного и интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в среде здоровых сверстников [1, с.104-105].

Реализация моделей инклюзивного образования происходит в России медленно и неравномерно. В некоторых регионах страны процессы инклюзии в образовании значительно продвинулись в своем развитии, имеется достаточный педагогический опыт, разработаны методические рекомендации, имеются адаптированные образовательные программы в соответствии с особенностями отклоняющегося развития ребенка, создана система подготовки педагогических кадров. Существующие модели инклюзивного образования имеют различия по таким признакам, как:

- позиция административных органов управлений образования;
- источники финансирования образовательных учреждений;

- состояние служб психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ и самих детей с ОВЗ;
- отношение общества к инклюзивному образованию детей с ОВЗ;
- наличие системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, способных реализовывать модели инклюзивного образования лиц с ОВЗ в учреждениях различной ведомственной принадлежности, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ на протяжении всех лет жизни.

Реализация новых подходов к образованию лиц с особыми образовательными потребностями, выделение новых категорий детей с отклоняющимся развитием является социальным заказом общества и государства и требует решения целого ряда вопросов, связанных с возникновением ряда проблем. Среди них необходимо выделить следующие:

- изменением отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- создания «без барьерной» среды;
- вариативность инклюзивного и специального образования лиц с ОВЗ;
- нормативно-правовая база инклюзивного и специального образования лиц с ОВЗ;
- подготовка квалифицированных педагогических кадров для специальных учреждений различной ведомственной принадлежности, оказывающих специальные образовательные услуги.

Все это привело к открытию факультетов, отделений и введения дополнительной специализации в учреждениях высшего профессионального образования. Кроме того, с 1998 года в средних профессиональных педагогических учреждениях также ведется подготовка специалистов в области специального образования. Реализация программ коррекционного и инклюзивного /интегрированного образования возможна только при непосредственном участии педагогических работников, имеющих специальную квалификацию.

В России подготовка специалистов – дефектологов имеет богатый опыт и историю. Отечественная система подготовки учителей-дефектологов началась в конце XVIII века, как результат изменения взглядов и подходов общества к проблемам воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. Анализируя программу подготовки специалистов-дефектологов, М. Н. Перова и И. М. Яковлева обращают внимание на то, что содержательная составляющая подготовки специалистов для системы специального образования направлена на подготовку дефектолога, глубоко изучившего проблему нарушений в развитии лиц разного возраста, овладевшего методами и приемами оказания помощи лицам с отклонениями в развитии различного генеза. В традиционной системе значительное количество дисциплин учебного плана приходится на предметы, соответствующие плану медицинского факультета. Большое количество часов приходится на предметы психологического цикла, что необходимо для глубокого изучения особенностей психического развития в

норме и при отклонениях в развитии человека. Остальное время отводится на педагогические дисциплины - методики обучения детей с нарушениями речевого развития различного генеза [2, с.61].

Переход на многоуровневую систему образования вызвал потребность разработки ФГОС нового поколения, разработки новых учебных планов и программ, поиск новых подходов к организации и технологии проведения аудиторных и практических занятий, пересмотра подходов к организации и содержанию педагогических практик в коррекционных учреждениях разной ведомственной принадлежности. Подготовка студентов в соответствии с ФГОС ВПО (2010) по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» предусматривает получение квалификации (степени) «бакалавр». Областью профессиональной деятельности бакалавров является образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях различной ведомственной принадлежности. Объектом профессиональной деятельности бакалавров в области специального образования выступают коррекционно-развивающие и реабилитационные процессы, а также коррекционно-образовательные, реабилитационные, социально-адаптационные и общеобразовательные системы. Студент, получивший степень «бакалавр» по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» должен быть готов к профессиональной деятельности по следующим видам:

- коррекционно-педагогическая;
- диагностико-консультативная;
- исследовательская;
- культурно-просветительская;

Бакалавр по данному направлению подготовки в процессе обучения должен овладеть рядом профессиональных компетенций. В психолого-педагогической литературе профессиональная компетентность рассматривается как компонент профессионализма и определяется как качество личности (В.А. Сластенин и др.). Профессиональная компетентность специального педагога в ФГОС ВПО определяется как способность и готовность к проведению диагностики, развития, коррекции и социальной адаптации лиц с ОВЗ в специальных (коррекционных) учреждениях различной ведомственной принадлежности.

Одним из важных качеств специального педагога является профессионально-гуманистическая направленность его личности, осознание гуманистической направленности профессиональной деятельности, мотивационной готовности к воспитанию, развитию и обучению детей с нарушениями в развитии. В тоже время необходимо отметить, что, не смотря на имеющийся ФГОС профессионального образования по указанному направлению подготовки, в научно-педагогической литературе, посвященной вопросам подготовки учителей – логопедов, дефектологов, проблема является недостаточно изученной, имеются отдельные публикации в периодических изданиях, отсутствует научно обоснованный подход к профессиональной

подготовке учителей – логопедов, дефектологов, сурдо- и тифлопедагогов, не во всех учреждениях высшего профессионального образования ведется обучение тьютеров, имеются расхождения в содержании учебных дисциплин, остро стоит проблема профессорско-преподавательских кадров на вновь открывающихся факультетах, где проводится подготовка педагогов специального образования.

6.2. Профессиональные компетенции бакалавров по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование»

В условиях изменения системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья меняются функциональные обязанности, роль и содержание деятельности педагогов специального образования. Изменение системы подготовки специальных педагогов, переход к многоуровневой системе обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, требует разработки модели профессиональной компетентности бакалавров в области специального образования. Особенности профессиональной деятельности педагогов специального образования определяются профилем подготовки. Но, тем не менее, можно выделить общие положения для всех профилей: логопедов, олигофренопедагогов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, психологов, тьютеров. К ним можно отнести следующие профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать у студентов:

- понимание медицинских диагнозов и механизмов нарушения у лиц с ОВЗ;
- знание особенностей психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ;
- знание и владение методиками коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- владение технологиями социализации детей с ОВЗ, создания условий, необходимых для освоения ими компетенций, необходимых для жизни;
- умение учитывать индивидуальные особенности лиц с ОВЗ при проведении индивидуальной и групповой коррекции;
- умение работать с родителями детей с ОВЗ, с ближайшим социальным окружением ребенка, влиять на социальное окружение с целью изменения социальной ситуации развития ребенка с ОВЗ;
- умение вносить коррективы в систему коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ОВЗ, а также его ближайшего окружения;

В процессе формирования данных компетенций необходимо учитывать определенные принципы:

1. Принцип профессиональной компетентности, определяющий необходимость специальной подготовки педагога для работы с детьми с ОВЗ, наличие знаний в различных отраслях специальной педагогики и психологии, смежных дисциплин.

2. Принцип оказания помощи, определяющий отношение педагога к человеку с ОВЗ и необходимость оказания помощи ему в познании окружающего мира, способность создавать коррекционно-развивающую среду, соответствующую типу и форме отклоняющегося развития.

3. Принцип нравственной ответственности за направления и содержание коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Данный принцип подразумевает умение определять цель коррекционно-педагогического воздействия, знание нормативно-правового обеспечения коррекционно-развивающего процесса, учет личностных качеств ребенка с ОВЗ при выборе оптимального образовательного маршрута.

4. Принцип сотрудничества и автономности, подразумевающий реализацию комплексного подхода в процессе коррекционно-развивающего воспитания и обучения лиц с ОВЗ, но и высокий уровень профессионализма специального педагога, имеющего степень бакалавра или магистра.

5. Принцип креативности и инвариантности, предполагающий способность педагога вносить изменения в систему коррекционно-развивающего процесса, выбирать и определять наиболее эффективные методы, приемы и средства коррекционного воздействия, соответствующие форме и выраженности нарушения развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Данное положение особенно актуально в последнее время в связи с усложнением структуры нарушений у детей.

6. Принцип соблюдения этики, подразумевающий уважительное отношение как к ребенку с ОВЗ, так и его окружению, независимо от степени выраженности отклонения в развитии, материального положения, расовой и религиозной принадлежности.

7. Принцип педагогического оптимизма. Впервые сформулированный Э. Сегеном в XIX веке, этот принцип актуален и в наше время. Выявление все более сложных форм отклоняющегося развития, выделение группы детей с неярко выраженными отклонениями развития, внедрение моделей инклюзивного и интегрированного образования лиц с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях невозможно реализовать без уверенности специального педагога в положительном воздействии коррекционно-развивающего обучения воспитания лиц с ОВЗ.

8. Принцип приоритетности задач, базирующийся на концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Определение «зоны актуального развития» и «зоны ближайшего развития» позволяют педагогу ставить цель, достигнув которую ребенок с ОВЗ переходит на новый этап своего развития.

9. Принцип культуросообразности. Данный принцип подразумевает использование в коррекционно-развивающем процессе приемов и средств, опирающихся на богатый опыт мировой и отечественной культуры, позволяющих ребенку с ОВЗ познакомиться с ее лучшими образцами, усвоение норм и правил культуры человеческого общения, развитие его

коммуникативной компетентности, решение проблем социализации и адаптации в человеческом обществе [3].

Реализация вышеуказанных принципов возможна только при условии командной работы специалистов как общего, так и специального образования. Командная работа специалистов представляет собой межпрофессиональное взаимодействие, направленное на решение общих и частных задач развития и социализации ребенка с ОВЗ. Ведущую роль во взаимодействии специалистов играет логопед или дефектолог любого профиля. Именно он является координатором деятельности остальных специалистов, планирует и определяет направления и содержание деятельности на всех этапах коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей с ОВЗ. Особенно важно это взаимодействие специалистов в период дошкольного детства, который является сенситивным периодом в развитии практически всех видов психической деятельности. Взаимодействие специалистов в практике образовательных учреждениях определяется по следующим направлениям:

- комплексное диагностическое обследование ребенка с ОВЗ и принятие коллегиального решения об образовательном маршруте ребенка с ОВЗ по результатам диагностики.

- разработка и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ на каждого ребенка с ОВЗ.

- анализ результатов освоения индивидуальных программ и корректировка в соответствии с динамикой развития ребенка с ОВЗ.

Исходя из вышеуказанных принципов профессиональной деятельности педагогов специального образования, в процессе обучения студенты должны быть подготовлены к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки. В области коррекционно-педагогической деятельности бакалавр должен быть готов к построению и корректировке индивидуальных программ развития, образования и коррекционной работы на основе психолого-педагогической диагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, студент должен не только знать, но и хорошо владеть инструментарием психолого-педагогической диагностики, уметь интерпретировать полученные результаты, составлять психолого-педагогическое заключение на основе комплексного психолого-педагогического обследования. Из данных профессиональных задач естественно выстраиваются направления профессиональной деятельности, в том числе консультирование лиц с ОВЗ и членов их семей по решению проблем образования, развития и профессионального самоопределения на основе комплексного подхода к реабилитационному процессу.

Особо необходимо остановиться на формировании таких профессиональных компетенций бакалавров специального образования, как пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широких слоев общественности. Как известно, проблемы воспитания, обучения, социальной адаптации и абилитации лиц с ОВЗ

предметом пристального внимания со стороны широкой общественности стали сравнительно недавно. Этому способствовали происходящие в нашей стране социально-экономические и политические изменения. За последние 15-20 лет в России были ратифицированы многие Международные документы, касающиеся прав лиц с ограниченными возможностями здоровья, были приняты российские федеральные и региональные законы, закрепляющие и расширяющие права лиц с ОВЗ на образование, достойную жизнь, профессиональное обучение и трудоустройство. Введение моделей инклюзивного и интегрированного образования требует воспитания терпимости и толерантности не только со стороны здоровых сверстников, но и со стороны их родителей. Необходимо привлекать родителей, воспитывающих детей с ОВЗ к активному участию в коррекционно-развивающем процессе, в жизни класса и школы или детского сада, сделать их полноправными участниками и союзниками в процессе социализации и адаптации детей с ОВЗ в обществе. Поэтому мы должны готовить бакалавров к работе с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.

В последние годы, наряду с традиционной системой образовательных учреждений для лиц с ОВЗ, появились новые, альтернативные, формы организации образования и воспитания лиц с ОВЗ. Вместе с тем, необходимо отметить, что в последние годы выделяются новые формы отклоняющегося развития, выделяются категории детей с неярко выраженными отклонениями в развитии, затрудняющие усвоение общеобразовательных программ начального и среднего образования. Все это требует пересмотра программ подготовки и переподготовки, как специальных педагогов, так и педагогов начального образования. В задачу образовательных учреждений высшего профессионального образования, ведущих подготовку педагогов начального и специального образования, необходимо включать дисциплины специальной педагогики и психологии. Проведение коррекционно-развивающего обучения в учреждениях дополнительного образования, учреждениях социальной защиты требует от бакалавра специального образования умения и владения решением задач по организации коррекционно-развивающего и культурного пространства, необходимого для полноценной социализации лиц с ОВЗ разных возрастных групп.

Важное место в проведении коррекционно-развивающей работе занимает психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Данное направление в специальной педагогике и психологии стало активно разрабатываться сравнительно недавно. В программу подготовки бакалавра специального образования обязательно должны быть включены специальные курсы дисциплин, в процессе изучения которых формируются профессиональные компетенции по работе с семьей. Это связано, в первую очередь, с тем, что выбор модели и формы сотрудничества с семьей определяется профессиональной компетентностью педагога, личностной значимостью педагога для ребенка и членов семьи. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ строится с учетом профессиональных

приоритетов специалиста, его профессиональной компетенции. В процессе обучения в ВУЗе бакалавр должен овладеть методами и приемами смежных наук, обеспечивающих успешность реализации психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ. Междисциплинарное взаимодействие специалистов на этапе реализации коррекционно-развивающего процесса осуществляется через продуктивное взаимоотношение с семьей ребенка с ОВЗ, изменение системы ее ценностей, реализацию личностно-ориентированных программ коррекции и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров специального образования, активной личностной позиции специалиста обеспечивается полноценной организацией учебного процесса в учреждении высшего профессионального образования.

6.3. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование

Повышение качества образования, в том числе и высшего, является одним из направлений модернизации образования. Определение качества профессионального образования зависит от национальных, социально-политических, экономических и иных факторов. Образовательные учреждения высшего профессионального образования должны готовить профессионально компетентного, конкурентоспособного бакалавра в области специального образования. Одной из задач, стоящих перед профессорско-преподавательским составом ВУЗа, является формирование личности обучающегося, осознание им необходимости постоянного самообразования, повышения квалификации, саморазвитие личности будущего специалиста. В процессе обучения у студента необходимо сформировать навыки научно-исследовательской деятельности, которые должны наиболее полно раскрыться в процессе написания бакалаврской работы, трудовые навыки инновационной деятельности в период прохождения педагогических практик, сформировать мотивационную готовность к оказанию помощи детям с ОВЗ и их близким.

По мнению С.Н. Шаховской, при проведении мониторинга качества образования особое внимание необходимо обращать на следующие факторы: квалификацию вузовских преподавателей, внедрение новых образовательных технологий, разработку инновационных подходов к организации самостоятельной работы студентов, организацию непрерывной педагогической практики с четко определенными целями и задачами в зависимости от года обучения, организацию педагогической практики в коррекционных учреждениях разной ведомственной принадлежности [4, с.11]. Эффективность построения процесса подготовки логопедических кадров зависит от взаимодействия смежных кафедр: медико-биологических дисциплин, психологии, филологии и других.

Особое внимание необходимо уделять методической подготовке студентов в области коррекционно-педагогической деятельности. Формирование

«готовности к организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы» (ФГОС ВПО) невозможно без знания организационных аспектов деятельности коррекционного образовательного учреждения. Способность к «осуществлению коррекционно-педагогической деятельности» базируется на знании программ коррекционно-развивающего обучения, ФГОС дошкольного образования, понимания целей и задач коррекционного и инклюзивного образования детей с ОВЗ [5.с.10]. Педагог специального образования должен быть способен рационально выбирать и реализовывать коррекционно-развивающие программы на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Данное требование ФГОС ВПО по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» подразумевает знание студентом специфических особенностей психомоторного и речевого развития детей с различными видами отклоняющегося развития, выделяемыми в настоящее время. Знания о различных нарушениях развития у детей студенты получают при изучении курсов по выбору, факультативов, таких как «Логопедическая работа с детьми с ЗПР», «Леворукость у детей с нарушениями речи», «Технология формирования интонационной стороны речи у детей», «Методика развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью», «Социализация детей с ОВЗ» и других дисциплин. Данные дисциплины способствуют формированию профессиональной компетентности будущего бакалавра специального образования, готовят конкурентоспособного специалиста широкого спектра деятельности

В ФГОС ВПО по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование», среди профессиональных задач значится «осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья» [6, с.4]. Решение данной задачи предполагает профессионально-правовую компетентность специального педагога. Произошедшие в последние годы изменения в отечественном законодательстве касаются вопросов обучения лиц с ОВЗ, но и расширяют права и обязанности лиц с ограниченными возможностями здоровья и членов их семей, но и работников учреждений образования, здравоохранения и социальной защиты населения. С целью формирования правовой компетенции учителей-дефектологов, в процессе обучения бакалаврам преподается спецкурс «Нормативно-правовое обеспечение специального образования». Цель данного курса состоит в изучении нормативно-правовой базы специального образования, инклюзивного и интегрированного образования лиц с ОВЗ. В процессе изучения данной дисциплины студенты знакомятся с организационной структурой специального и инклюзивного образования, «с механизмом и процедурой управления качеством образования» [7, с.57]. Кроме того, у студентов формируются знания и умения по работе в

специальном образовательно-правовом пространстве. Результатом освоения данной дисциплины являются умения и навыки:

- анализа и реализации политики государства в области специального и инклюзивного образования лиц с ОВЗ;
- анализа специальных образовательных программ для лиц с ОВЗ разного вида и степени выраженности;
- ориентироваться в особенностях реализации специальной образовательной деятельности;
- проводить мониторинг и оценку эффективности реализуемых специальных и адаптированных образовательных программ для лиц с ОВЗ в коррекционных учреждениях различной ведомственной принадлежности;
- анализа деятельности всех участников коррекционно-развивающего процесса;
- отстаивать свою позицию при участии в спорных ситуациях коррекционно-развивающего процесса, в судебных ситуациях по защите прав лиц с ОВЗ и членов их семей;
- оказывать консультативную помощь в области реализации прав социальной защиты несовершеннолетних лиц с ОВЗ, взрослых с ОВЗ в реальных жизненных ситуациях.

Изучение дисциплин, имеющих специальную направленность, предусматривает проведение аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов. На лекционных занятиях студенты изучают дисциплины теоретического характера, методологические основы той или иной дисциплины, междисциплинарные связи базовой и вариативной частей учебного плана. На практических занятиях студенты представляют доклады, защищают свои исследовательские работы, обобщают собственный опыт практической деятельности с детьми с нарушениями речи в ЦРР «Территория детства» на базе педагогического факультета ГАОУ ВПО «МГОСГИ».

В рамках реализации ФГОС ВПО по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» большое значение имеет педагогическая практика будущих бакалавров. Прохождение педагогической практики предусмотрено на протяжении всего процесса обучения. Она направлена на формирование профессиональных компетенций в области диагностико-консультативной деятельности, коррекционно-педагогической и исследовательской деятельности. В ходе педагогической практики студенты должны научиться проводить диагностическое обследование и заполнять протоколы и составлять логопедическое заключение по его результатам. Кроме того, студент должен ознакомиться с документацией логопеда, заполняемой в разных видах коррекционных учреждений, овладеть приемами организации и проведения разных форм логопедических занятий, знать содержание основных коррекционных технологий, применяемых в процессе коррекционного воздействия, уметь методически грамотно отбирать методический и дидактический материал для логопедических занятий, организовывать научно-исследовательскую деятельность в рамках написания

курсовых и итоговой бакалаврской работы. Многообразие этих задач требует от студента целеустремленности и мотивированности на полноценное овладение профессиональными компетенциями специального педагога. Реализация задач педагогической практики позволяет студентам систематизировать и расширять теоретические знания по предметам профессионального цикла подготовки, повысить мотивационную готовность к профессиональной деятельности в качестве учителя-логопеда, повысить его конкурентоспособность на рынке труда в современных условиях [8, с.54-56].

Особое место в процессе обучения будущих бакалавров занимает самостоятельная работа. В программе подготовки бакалавров по профилю «Логопедия» значительное количество часов отводится на самостоятельную работу. Основная цель самостоятельной работы - формирование готовности к непрерывному самообразованию, повышению профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущей профессиональной деятельности в области специального образования. В процессе самостоятельной работы студент использует как традиционную литературу по специальности и смежным дисциплинам, так и современные информационные технологии. Умение работать с различными источниками информации развивает у студентов мотивационную готовность к профессиональной деятельности, способствует осознанию гуманистической направленности специального обучения детей с ОВЗ, готовит студента к практической деятельности учителя-логопеда в условиях специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ, а также родителями и другими участниками образовательного процесса.

В тоже время, сравнивая программы подготовки специалиста и бакалавра, мы можем выделить проблемы, которые возникают в ходе подготовки студентов по программе бакалавриата специального (дефектологического) образования на данный момент:

1. Могут ли медико-биологические основы дефектологии обеспечить полноценную дефектологическую подготовку бакалавров, которая существовала при 5-летнем сроке подготовки специалиста-дефектолога и которая является основой понимания этиологии, патогенеза и симптомокомплекса отклонений в развитии ребенка с ОВЗ?

2. Как при сокращении срока обучения обеспечить полноценную педагогическую практику студентов, направленную на формирование профессиональной компетентности бакалавра в области специальной педагогики?

3. Какое место на рынке труда займут выпускники со степенью «Бакалавр» в современных условиях реформирования системы общего и специального образования?

4. Внесены ли изменения в номенклатуру должностей учреждений образования, так как на должность учителя-логопеда в настоящее время назначаются лица с высшим дефектологическим образованием, обучающиеся по программам специалитета, а не бакалавриата?

Решение этих и других возможных проблем требует своего рассмотрения и решения в процессе совершенствования процесса обучения и дальнейшего трудоустройства бакалавров по профилю подготовки «Логопедия».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» В редакции, вступающей в силу с 1 сентября 2013 г. – М.: КНОРУС, 2013. – 176 с.
2. Перова М. Н., Яковлева И. М. Основные тенденции развития системы дефектологического образования.//Дефектология,- 2007, № 4, с.54-59.
3. Яковлева И.М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 2010.
4. Шаховская С.Н. К проблеме качества подготовки логопедических кадров.//Практическая психология и логопедия: дайджест.- 2007, №1 (24).с.11-12.
5. Архипова Е.Ф. Программа «От рождения до школы» о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в период адаптации ФГОС ДОВ систему дошкольных образовательных организаций.//Логопед в детском саду, - 2014, № 3(68), с.9-10.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700-Специальное (дефектологическое) образование, квалификация (степень) «бакалавр».//consultant.ru/document/cons_doc.
7. Евтушенко И.В. Формирование профессионально-правовой компетентности учителя-дефектолога.//Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2008, №1 (25), с.57-66.
8. Архипова Е. Ф. Организация и содержание педагогической практики студентов IV курса (8 семестр) на логопункте при общеобразовательной школе.//Логопедия.-2008, № 4(14), с.53-66.

ГЛАВА 7. РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Современная социально-экономическая, культурная ситуация в России претерпевает существенные изменения. Страна нуждается в мобильных и высококвалифицированных кадрах, способных принимать самостоятельные ответственные решения. Особенно высокий уровень квалификации должен быть у будущих педагогов, так как на них лежит ответственность за будущее нашей страны, которое уже в ближайшем времени станет формироваться их воспитанниками.

Обеспечение качества образования педагогических работников является актуальной проблемой профессионального педагогического образования и главной задачей системы высшего педагогического образования.

Важным звеном в системе Российского образования является специальное образование. Значимость совершенствования современного специального образования диктуется возрастающими проблемами, связанными с увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья и вопросами эффективности их обучения, воспитания и социализации. Повышение уровня оказания педагогической помощи детям с ограниченными возможностями в системе специального образования зависит от ряда факторов, важнейшим из которых является высококвалифицированное кадровое обеспечение.

Тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования активно рассматриваются известными в области специального образования отечественными учёными: Т.В. Волосовец, Н.М. Назаровой, Н.Н. Малофеевым, О.Г. Приходько, Т.В. Фуряевой и другими.

Так, Н.М. Назарова обозначила точки роста системы профессиональной подготовки дефектологов, к которым, в частности, относятся:

- «численный и качественный рост, развитие структур профессиональной подготовки, адекватных потребностям специального образования в территориях;
- удовлетворение современных потребностей специального образования в условиях самостоятельного направления в структуре высшего педагогического образования;
- углубление и совершенствование профессиональной компетентности, выход подготавливаемого специалиста на высокий уровень педагогического и/или научного мастерства – в таких сферах как психолого-педагогическая диагностика;
- использование информационных технологий в диагностической, дидактической, коррекционно-развивающей и иных видах профессиональной деятельности;

- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, воспитанников с комбинированными нарушениями;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с конкретным отклонением в развитии и их семей...» [1, с.3].

В Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 – «Специальное (дефектологическое) образование» обозначены требования к высшему образованию по данному направлению в рамках квалификации – бакалавр; характеристика направлений подготовки; характеристика профессиональной деятельности, включающая область профессиональной деятельности; виды профессиональной деятельности; профессиональные задачи; требования к результатам освоения программ; компетенции выпускников, которые должны быть сформированы в результате обучения в вузе (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные).

Наиболее эффективно подготовка бакалавров, на наш взгляд, осуществляется в процессе взаимосвязи теории и практики при ведущей роли теоретических знаний. Связь теории с практикой в деятельности высших учебных заведений осуществляется в различных направлениях:

- в раскрытии единства теории и практики в процессе преподавания учебных курсов;
- в построении учебного процесса, органически сочетающего теоретическое и практическое обучение, когда теоретические курсы ориентированы на практическую подготовку;
- в организации и проведении различных видов практики.

Педагогическая практика имеет своим целевым назначением формирование у студентов навыков практической деятельности в образовательных учреждениях и представляет собой организационную форму обучения, в которой одновременно сочетаются: образовательный процесс, процесс обработки необходимых практических умений, включение студентов в реальные условия будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая практика студентов-логопедов является одним из важнейших этапов подготовки к коррекционной деятельности с детьми с различными нарушениями речевого развития и даёт реальную возможность эффективно решать проблемы высокопрофессионального кадрового обеспечения коррекционно-образовательного процесса.

7.1. Компетентностный подход к организации логопедических практик

В концепции профессиональной практической подготовки студентов в системе многоуровневого образования в основу разработки содержания и организации практики студентов положен компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей практической деятельности, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Концепция компетентностного подхода в

общем и высшем образовании выступает в качестве теоретической основы разработки содержания практики студентов.

«В обобщённом виде цель практик как важнейшего компонента подготовки бакалавра по направлениям образования может быть сформулирована следующим образом: содействие становлению компетентности бакалавров в области решения профессиональных задач в условиях избранной профессиональной деятельности» [3, с.123.] .

Процесс прохождения практики, как было сказано ранее, направлен на формирование и развитие общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области коррекционно-педагогической деятельности.

Общекультурные компетенции включают в себя: владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию различного рода информации; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; готовность работать в коллективе; владение основными методами, способами и средствами получения информации.

Деятельность будущих бакалавров по профилю подготовки «Логопедия» в процессе прохождения всех видов практики подразумевает овладение данными компетенциями при выполнении разнообразных практических заданий. Можно отметить, что в успешное прохождение всех этапов практик и заложено качественное освоение данных компетенций для становления «профессиональной компетентности учителя, позволяющей решать профессиональные задачи в соответствии со стратегическими целями модернизации основного образования» (3, с.132).

Общепрофессиональные компетенции, заложенные в структуру организации практик по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» определяют способности будущего логопеда-бакалавра к осознанию социальной значимости своей будущей деятельности; способности к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с ограниченными возможностями здоровья; способности к осуществлению работы по распространению дефектологических знаний среди населения. Значимость данных компетенций заключается не только в формировании личностного понимания студентами актуальности и важности логопедической профессии в условиях увеличения количества детей с речевыми нарушениями, но и осознании важности специальных дефектологических знаний для педагогов, родителей и, главное, желании являться их распространителем для решения большого количества проблем, связанных с наличием речевых патологий. Существенным также является не только корректное и адекватное восприятие лиц с ограниченными возможностями здоровья, а прочувствованное сопереживание психическому и эмоциональному состоянию человека с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональные компетенции в области коррекционно-педагогической деятельности особо должны реализоваться во всех видах практики, так как именно в процессе прохождения практик будущими бакалаврами по данному

направлению подготовки возможно овладение необходимыми основами проектирования и реализации профессионально-педагогической коррекционно-логопедической деятельности. В процессе овладения профессиональными компетенциями происходит приобретение знаний о сущности коррекционно-логопедической работы; становление умений применять творческий исследовательский подход к коррекционно-логопедической деятельности. Осуществляется формирование навыков практической педагогической деятельности, необходимых для решения задач учителя-логопеда в условиях детского сада или школы; навыков научно-исследовательской работы в области логопедии; навыков работы учителя-логопеда с родителями по вопросам коррекции речевых нарушений у детей.

Профессиональные компетенции, формируемые в процессе прохождения практик в области коррекционно-педагогической деятельности, включают в себя 13 различных формулировок, отражающих многообразие профессиональных коррекционно-педагогических задач и направлений работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, характеризующих глубину и качество необходимой практической подготовки.

Студент, получивший степень бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» должен быть:

- способен реализовывать коррекционно-развивающие программы в различных видах коррекционных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- готов к созданию коррекционно-развивающего пространства, его методического обеспечения;
- способен к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в коррекционных и общеобразовательных учреждениях с целью реализации интегративных моделей образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- готов к взаимодействию с общественными организациями, с семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, осуществлению психолого-педагогического сопровождения в процессе социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- способен осуществлять динамическое наблюдение за процессом коррекционно-развивающего обучения с целью оценки его эффективности;
- готов к оказанию консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья;
- способен к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности;
- способен использовать данные медицинской документации в процессе проведения психолого-педагогической диагностики и коррекционно-развивающего обучения;
- готов к формированию общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- готов к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности;
- способен к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности;
- готов к использованию знаний в области современного русского языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу;
- способен использовать данные медицинских документов в процессе организации и проведения коррекционно-педагогической работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья [4].

Анализ представленных компетенций, понимание их содержания убеждает в значимости педагогических практик для формирования базы профессиональной деятельности логопеда, включающей в себя:

- организацию диагностического обследования и своевременное выявление детей с речевой патологией;
- точное определение этиологии, механизмов и симптоматики речевых нарушений с целью определения эффективных путей коррекции;
- проведение систематических занятий по устранению нарушений речи, способность применять современные, научно обоснованные методы коррекции;
- осуществление эффективной взаимосвязи со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса (администрацией образовательной организации, воспитателями, учителями, другими специалистами, родителями) и специалистами сфер здравоохранения, социальной защиты населения, с целью выработки и осуществления единой стратегии в разносторонней работе с ребёнком с нарушением речи.

Компетентностный подход является основой разработки программ практик в условиях бакалавриата, ориентирует на достижение нового качества профессиональной практической подготовки, оценку динамики развития профессиональной компетентности студентов.

7.2. Виды и цели практик логопедических практик в условиях бакалавриата

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» определено, что «раздел основной образовательной программы бакалавриата "Учебная и производственная практики" является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

Конкретные виды практик определяются образовательной программой вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики. Практики проводятся в сторонних организациях системы образования...» [4].

Система практик, обозначенных в учебном плане, позволяет подготовить студентов к выполнению основных профессиональных функций учителя-логопеда в работе с детьми с различными нарушениями речевого развития на базе образовательных организаций разного типа и вида. Их разнообразие способствует формированию значимых качества и свойств личности, необходимых для становления профессиональной деятельности логопеда.

Практика осуществляется на различных этапах обучения по профилю «Логопедия». Каждый из видов практики предполагает отработку различных аспектов деятельности логопеда, связанных со спецификой контингента детей различных образовательных организаций, особенностями работы с детьми с нарушениями речевого развития и их родителями.

Глобальная цель всех практик в условиях бакалавриата (также как при специалитете и магистратуре), независимо от конкретных целей преследуемых каждым видом практики, – применение знаний по различным теоретико-практическим курсам, изучаемым в процессе обучения студентов при непосредственной деятельности с детьми, имеющими речевые нарушения и формирование профессионально значимых компетенций, для эффективного осуществления коррекционно-педагогической деятельности.

Можно выделить общие задачи практик, независимо от речевых нарушений у детей, с которыми студентам приходится работать, типа и вида образовательной организации, осуществляющей коррекционную деятельность:

- совершенствование теоретического уровня овладения общими и специальными знаниями и выработка у студентов умения применять эти знания в практической коррекционно-педагогической деятельности;

- формирование у студентов умения наблюдать, анализировать и критически осмысливать коррекционный учебно-воспитательный процесс в учреждениях для детей с тяжёлыми нарушениями речи, обобщать передовой педагогический опыт;

- подготовка студентов к эффективному проведению коррекционно-развивающей, учебно-воспитательной работы с детьми с нарушениями речи дошкольного и школьного возраста с учётом их возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей и возможностей;

- организация общения и совместной деятельности с детьми с нарушениями речи, изучение их возрастных особенностей;

- формирование творческого подхода к решению коррекционных учебно-воспитательных задач и интереса к научно-исследовательской работе в рамках профессиональной деятельности;

- воспитание любви к логопедической профессии, стремление к совершенствованию своих педагогических способностей и профессионально значимых качеств личности.

Базой для проведения практик служат дошкольные (общеобразовательные и специальные) организации, школы различного типа и вида.

Система практик по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» предполагает следующие их виды:

- знакомство с профессиональной деятельностью;
- в дошкольных учреждениях;
- на логопункте;
- в специальных учреждениях;
- профессионально-педагогическая практика.

Практики имеют логично выстроенную соотнесённость и последовательность, и по своему содержанию строго придерживаются общедидактического принципа «от простого к сложному». Каждый из перечисленных видов практики проводится на определённом курсе, имеет конкретную протяжённость, преследует определённые цели и задачи.

Так, практика «Знакомство с профессиональной деятельностью» проводится со студентами первого курса в течение двух недель и имеет своей целью знакомство с профессиональной деятельностью учителя-логопеда, определение её особенностей, связанных со спецификой работы в образовательных, социальных, здравоохранительных учреждениях разного типа и вида. Данной практике предшествует изучение следующих дисциплин методического характера: «Знакомство с профессиональной деятельностью», «Педагогика», «Профессионализм учителя в XXI веке», «Профессионально-личностная подготовка педагога-дефектолога», «Логопедия» и другие дисциплины, раскрывающие основы деятельности логопеда.

В рамках прохождения практики «Знакомство с профессиональной деятельностью» будущие бакалавры знакомятся с особенностями организации учебно-воспитательной, коррекционной, лечебной, социальной работы в различных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья; определяют специфику работы учителя-логопеда в различных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья. Студенты учатся наблюдать, анализировать, выделять особенности коррекционной работы логопеда в информации, предоставляемой в учреждениях образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Обучающиеся овладевают навыками наблюдательской деятельности, анализа, выделения главного в предложенной информации; первичными навыками работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, навыками ведения отчётной документации.

Практика «В дошкольных учреждениях» организуется на втором курсе, проходит в течение трёх недель. Цель данного вида практики – познакомить будущих бакалавров с организацией логопедического процесса в дошкольной образовательной организации, отработать профессионально-педагогические умения в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи.

Педагогической практике «В дошкольных учреждениях» предшествует изучение следующих дисциплин психолого-педагогического и методического характера: «Возрастная педагогика», «Специальная педагогика», «Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных

учреждениях», «Логопедия», «Формы логопедической работы», «Технология обследования и формирования произносительной стороны речи», «Технология развития речи» и другие.

В результате прохождения практики «В дошкольных учреждениях» будущий бакалавр знакомится с особенностями деятельности учителя-логопеда и осваивает её в условиях дошкольной организации, учится планировать и проводить логопедическую работу с детьми дошкольного возраста, приобретает профессионально значимые качества и способности, совершенствует навыки ведения отчётной документации в соответствии со спецификой логопедической работы с дошкольниками.

Практика «На логопункте» организуется для студентов третьего курса, время прохождения – четыре недели. Цель практики основывается на особенностях логопедической работы с детьми младшего школьного возраста и предполагает знакомство с организацией логопедической работы на школьном логопункте, отработку профессионально-педагогических умений в работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями устной и письменной речи.

Помимо всех ранее перечисленных дисциплин педагогической практике «На логопункте» предшествует изучение дисциплин методического характера: «Методика преподавания русского языка и литературы (специальная)», «Методика развития речи (специальная)».

В результате прохождения практики «На логопункте» обучающийся должен уметь определить специфику работы учителя-логопеда на школьном логопункте, научиться планировать и проводить логопедическую работу с детьми младшего школьного возраста с нарушениями устной и письменной речи; применять на практике полученные знания об особенностях данной категории детей, овладеть профессионально значимыми качествами и способностями; навыками ведения отчётной документации, необходимой для учителя-логопеда, работающего с младшими школьниками.

Целью практики «В специальных учреждениях» является закрепление, обобщение и систематизация теоретических и практических знаний, умений и навыков в процессе практической деятельности в коррекционных образовательных учреждениях для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Данный вид практики организуется для студентов 4 курса в течение четырёх недель.

В результате её прохождения студент должен научиться определять специфику работы учителя-логопеда и других специалистов в специальных коррекционных учреждениях, проводить логопедическую, психолого-педагогическую диагностику и коррекцию детей дошкольного или младшего школьного возраста, имеющих тяжёлые нарушения речевого развития различного генеза.

Будущий бакалавр в ходе этого вида практики овладевает навыками составления индивидуальных коррекционных программ, составления конспектов индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с детьми в

условиях коррекционных образовательных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи; навыками ведения документации учителя-логопеда специальной коррекционной организации, организации просветительской и профилактической работы с педагогами и родителями воспитанников или учащихся.

«Профессионально-педагогическая практика» для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» является итоговой и обобщающей все приобретённые в процессе обучения в высшем учебном заведении знания, умения и навыки.

Целью «Профессионально-педагогической практики» является закрепление системы коррекционно-логопедических знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять дифференцированную диагностику речевых нарушений, планирование и проведение коррекционной логопедической работы в условиях специального детского сада (группы) для детей с тяжёлыми нарушениями речи, логопункта при дошкольной образовательной организации или общеобразовательной школе, школы V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Одна из важных задач «Профессионально-педагогической практики» – проведение в полном объёме опытно-экспериментального исследования по теме выпускной бакалаврской работы.

«Профессионально-педагогической практике», помимо ранее перечисленных, предшествует изучение специальных дисциплин специального характера: «Технология развития интонационной стороны речи», «Технология формирования темпо-ритмической организации устной речи и при заикании», «Коррекционно-развивающая работа с детьми с ранним детским аутизмом», «Основы работы в специальных заведениях для детей с особыми возможностями здоровья».

В результате прохождения «Профессионально-педагогической практики» студент закрепляет знания о сущности коррекционно-логопедической работы, сведения о которой приобретены в процессе обучения в высшем учебном заведении; активно осуществляет исследовательский подход к коррекционно-логопедической деятельности.

Студент-выпускник в процессе «Профессионально-педагогической практики» демонстрирует владение профессиональными коррекционно-логопедическими умениями и навыками практической педагогической деятельности, полученными в процессе теоретико-практического обучения, необходимыми для решения задач учителя-логопеда в условиях детского сада или школы; навыками научно-исследовательской работы в области логопедии; навыками деятельности учителя-логопеда с родителями по вопросам коррекции речевых нарушений у детей.

В каждой практике запланированы разнообразные виды и формы работы студентов, перечень отчётной документации с характеристикой требований к её содержанию и оформлению.

Практики курируются факультетским руководителем практики, групповым руководителем-логопедом вуза, групповым руководителем от института по педагогике и логопедом образовательного учреждения.

Представленная последовательность практик, усложнение целей, задач, заданий позволяет сформировать устойчивую личностную направленность студентов на профессиональную деятельность и актуализировать необходимые профессиональные компетенции выпускников.

7.3. Условия формирования у студентов педагогических направлений профессиональных компетенций для осуществления практики инклюзивного образования

Важным направлением развития современного общего образования является тенденция к обеспечению доступности образования для всех в контексте приспособления к различным нуждам всех детей. Это направление официально определяется как инклюзивное образование, которое старается разработать подход к преподаванию и обучению, обеспечивающий более гибкое удовлетворение различных потребностей в обучении.

Одними из актуальных вопросов инклюзивного образования являются:

- «необходимость обеспечения доступности образования для всех, а не только для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- важность создания методологической основы включённого обучения;
- потребность в разработке подходов к преподаванию и обучению разных категорий учащихся в процессе инклюзивного образования» [5].

Для решения этих и других проблем, связанных с внедрением инклюзии в систему Российского образования, следует отметить одно из важнейших условий обеспечения эффективности этого процесса – необходимость подготовки высококвалифицированных педагогических кадров.

Начинать работу в этом направлении, конечно же, нужно с подготовки будущих специалистов в освоения получения ими педагогической профессии, в частности, в условиях непосредственной теоретико-практической деятельности.

Перед высшими учебными заведениями, осуществляющими подготовку будущих педагогов, стоит важная задача – формировать профессионально значимые личностные качества и способности к коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности с различными категориями детей и их родителями в условиях современной инклюзивной школы.

Сегодня для этого существуют различные возможности. Во многих высших учебных заведениях изучаются дисциплины, позволяющие студентам получить знания о наиболее значимых дефектологических проблемах, основных видах нарушений психофизического развития, причинах, вызывающих нарушения развития, наиболее приемлемых путях их преодоления.

Необходимость формирования у студентов профессиональных компетенций в области изучения, воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями предполагает освоение будущими педагогами теоретико-методологических и научно-практических основ организации и методического обеспечения процесса инклюзивного образования.

Обучение будущих педагогов в системе высшего образования по любым педагогическим направлениям бакалавриата должно быть нацелено на формирование у студентов навыков коррекционно-педагогической работы с детьми, нуждающимися в специальной помощи в условиях общеобразовательного класса.

Формирование глубоких теоретико-методологических знаний и практических навыков обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья должно строиться на эффективной форме организации взаимосвязи между теоретической и практической подготовкой студентов.

Проводимая высшими учебными заведениями работа по подготовке педагогических кадров позволяет надеяться на то, что у студентов будут сформированы требуемые для организации деятельности с детьми первоочередные профессиональные навыки, необходимые для осуществления инклюзивного образования, такие как:

- «адекватное отношение к ребёнку и его проблемам, принятие его таким, какой он есть;
- желание учить такого ребёнка;
- интерес к личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
- умение использовать слабые и сильные стороны личности этого ребёнка в процессе преодоления имеющихся проблем;
- умение профессионально организовывать процесс обучения и воспитания;
- владение специальными методами и приёмами коррекции детей и осуществление личностно-ориентированного подхода, позволяющего включить каждого ребёнка в эффективный образовательный процесс;
- умение сотрудничать с родителями и близкими ребёнка, а также различными узкими специалистами, участвующими в процессе его развития» [6].

Это далеко не все необходимые навыки педагогов системы инклюзивного образования, которые нужно сформировать у выпускников педагогических направлений.

В спектр теоретических проблем инклюзивного образования входят: основные понятия и категории интегрированного и инклюзивного образования; зарубежный и российский опыт интегрированного и инклюзивного образования; нормативно-правовая база образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивного образования; формы обучения и

воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в отечественном образовании; принципы и условия инклюзивного образования; организационно-педагогические основы инклюзивного образования.

Особо следует охарактеризовать практическую составляющую преподавания многих дисциплин, так как большинство проблем внедрения инклюзии в общеобразовательные учреждения связано именно с деятельностью педагогов в конкретных условиях работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Практические занятия, организуемые в рамках бакалавриата, позволяют обучить студентов следующим умениям:

- «определять специфические психолого-педагогические особенности, свойственные различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, задержкой психического развития, а также с умственной отсталостью, ранним детским аутизмом, нарушениями в поведении) с помощью изучения документации, наблюдения в различных видах деятельности, проведения педагогической диагностики и анализа её результатов;

- адаптировать учебные программы в соответствии с заложенными в Федеральный государственный образовательный стандарт возможностями для этого, а также с учётом уровня развития детей с ОВЗ и степени проявлений имеющегося нарушения;

- создавать условия для осуществления инклюзивного образования в конкретном образовательном учреждении, в группе, классе;

- планировать и составлять индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальные коррекционные программы для ребёнка с особенностями в развитии, вести необходимую сопроводительную документацию;

- организовывать социальное партнёрство детей в процессе инклюзивного образования через осуществление внеурочной деятельности;

- применять приёмы коррекционно-педагогического воздействия в разных видах деятельности;

- разрабатывать рекомендации для педагогов – участников инклюзивного процесса по работе с разными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья, а также рекомендации для родителей» [5].

Для студентов очного отделения организуются выходы в специальные и общеобразовательные учреждения с целью закрепления полученных знаний на практике.

В процессе таких практических занятий студенты:

- осуществляют сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в различных видах деятельности;

- оказывают им посильную помощь и поддержку;

- пробуют свои силы в проведении коррекционных мероприятий;

- ведут сопроводительную документацию (заполняют диагностические карты, составляют индивидуальные образовательные и коррекционные

программы; составляют характеристики, рекомендации и задания для педагогов, специалистов, родителей для организации эффективной совместной коррекционной и сопроводительной деятельности).

Организация этой работы является важной не только для формирования навыков работы с детьми с особенностями развития в условиях специальных и общеобразовательных учреждений, но также позволяет определённым образом стимулировать интерес, желание, активность всех участников педагогического процесса в рамках организации «включения» детей с ОВЗ в образовательную среду.

Таким образом, исходя из необходимости качественной подготовки педагогов для работы в системе инклюзивного образования, основываясь на значимости формирования профессиональных знаний и специальных практических умений, следует направить усилия вуза на организацию теоретико-практической деятельности студентов непосредственно в условиях отечественного инклюзива.

Имеющийся опыт подготовки будущих педагогов к работе по включению в общеобразовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет сформулировать некоторые рекомендации по организации необходимых для этого условий в учебных заведениях высшего профессионального образования:

- «предусмотреть в вариативной части профессионального цикла учебных планов по педагогическим специальностям и направлениям возможность введения дисциплин, которые позволят студентам получить углублённые знания, умения и навыки для осуществления деятельности в сфере инклюзивного образования;

- включать в различные виды педагогических практик специальные задания, направленные на освоение основных видов взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в процессе их включения в общеобразовательные учреждения (наблюдение, диагностирование, сопровождение, применение специальных методов и приёмов при осуществлении индивидуально-личностного подхода, определение перспективных направлений коррекции и включения, ведение специальной документации);

- целенаправленно увеличить количество часов практических занятий для получения студентами соответствующих умений и навыков;

- формировать необходимые для работы в рамках инклюзивного образования компетенции при организации активных и интерактивных форм проведения практических занятий по дисциплинам данной направленности;

- особое внимание уделять самостоятельной работе студентов, подкрепив её соответствующими методическими рекомендациями;

- преподавателям, заинтересованным проблемой воплощения инклюзивного образования в практике современного образования и преподающим дисциплины этого направления, активно планировать и осуществлять учебно-воспитательную работу со студентами в образовательных

учреждениях по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

– организовывать отчётные мероприятия, выступления, защиту проектов, совместных с преподавателями научных работ студентов по итогам теоретико-практической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзива» [5].

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать вывод о необходимости выявления и разработки эффективных путей практического овладения студентами опытом профессионально-педагогической деятельности в сфере специального и инклюзивного образования для осуществления качественной коррекционно-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в будущей профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Назарова Н.М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации. – 2008. [Электронный ресурс] URL: journals.uspu.ru/i/spec/spec11/spec11.1.pdf

2. Бочкарёва И.А. Проектирование практики в основной образовательной программе подготовки бакалавра по направлениям педагогического образования // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: Сборник статей по материалам международной научной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование, квалификация (степень) «бакалавр». [Электронный ресурс] URL: consultant.ru/document/cons_doc

4. Гладкая И.В. Общепрофессиональная подготовка педагогических кадров в условиях модернизации образования в России. // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: Сборник статей по материалам международной научной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009.

5. Ульянова О.И. Подготовка будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования в условиях современного вуза. Образование в России: время и судьбы: Материалы интернет-конференции/Ред.сов.: Т.Б.Алексеева, И.В.Гладкая, И.Э.Кондракова, Н.М.Фёдорова – СПб.: Изд-во «Лема», 2012.

6. Ульянова О.И. Подготовка студентов педагогического факультета «МГОСГИ» к деятельности в рамках инклюзивного образования. Герценовские чтения. Начальное образование: Реализация идей устойчивого развития в начальном образовании. Том 4. Вып. 2. – СПб.: ВВМ, 2013 (октябрь), с.241-247.

ГЛАВА 8. РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ

8.1. Игра как социокультурный феномен

Вопросы игровой деятельности чрезвычайно актуальны, так как они, прежде всего, ассоциируются с потребностями детства. Сегодня оно является объектом самого пристального общественного внимания в связи с горячо обсуждаемыми проблемами дошкольного образования (подготовка к школе, нехватка детских садов, изменение отношения взрослых к детству и др.). Исходя из этого, можно сказать, что насущной является необходимость разрабатывать способы взаимодействия взрослого мира с миром детей.

Надо отметить, что взгляды общества на детство менялись с течением времени, и, если нижняя точка отсчета детства определялась с момента рождения ребенка, то верхняя планка постепенно, исторически отодвигалась, следовательно, период детства в практике жизни людей удлинялся. Верхний предел детства уходил к восемнадцати годам, ко времени совершеннолетия. Отношение к ребенку как к существу, не только требующему внимания и заботы, но и как равному, требующему уважения и учета его мнения, постепенно начало соотноситься с идеями самоценности детства. Детство стало пониматься как сложный социокультурный феномен, который необходимо изучать, исследовать вопросы его бытования, особенно в плане присвоения детьми норм и правил общественной жизни, культурных образцов. В этом смысле этап детства – это не только время постепенного «вращения в культуру» самого ребенка (Л.С. Выготский), но это и процесс «культуросовоения» (В.Т. Кудрявцев), который происходит как культуротворчество, когда ребенок осваивает формы человеческой ментальности [1, с. 7].

Д.И. Фельдштейн считает, что необходимо определить реальный смысл Детства как феномена, как «особого *состояния развития* в обществе (курсив наш – Н.Г.) и как обобщенного субъекта, целостно противостоящего Взрослому Миру и взаимодействующего с ним на уровне субъект-субъектных отношений», который заключается в том, что в Детстве важен сам процесс развития, его специфичность, накопление в нем субстанциональных образующих, которые в итоге позволят выйти ребенку за его пределы [2, с. 11]. Как видим, ученый определяет детство с позиции особого времени развития всех сущностных сил ребенка, который постепенно вырастает во взрослого человека. Следовательно, главная задача окружающих в том, чтобы знать специфику детства, проследить, выявить закономерности развития и повлиять на становление позиции самого ребенка в системе отношений к миру. В этом смысле деятельность ребенка есть показатель сформированности начал мировоззрения, ценностных ориентаций, творческих проявлений и пр.

В русле самых общих тем детства тема игровой деятельности может звучать как наиболее классическая, но не менее активно дискутируемая.

Главный предмет дискуссии связан со следующими аспектами игры как социокультурного феномена: игра как ведущая деятельность в различные периоды детства; игра и обучение; роль педагога в развитии игровой деятельности детей. Мы убеждены, что данные вопросы, прежде всего, должны рассматриваться сквозь призму определения значения игры как своеобразной, специфичной деятельности в жизни ребенка. На основе исследований ученых (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.) мы можем определить, что *игровая деятельность есть преобладающий способ проживания ребенком периода детства, в течение которого у него доминирует особое (игровое) восприятие окружающей жизни*. Игра как вид деятельности является определенной формой активности личности, в которой не только отражается и преобразуется окружающая действительность, но и преобразуется, совершенствуется сама личность. Игра в этом смысле должна организовываться взрослым как *жизнетворчество*, так чтобы наиболее полно проявлялась ее креативная функция.

Игра имеет большое значение в жизни человека, она позволяет ему в воображаемой ситуации создавать различные образы и оперировать ими. Игра развивается постепенно, сопровождает человека на всех этапах его жизни, трансформируясь в различные виды хобби и увлечений, когда он становится взрослым.

Игра занимает особое место в жизни ребенка раннего и дошкольного возраста, именно ей посвящены все его мысли и чувства, в ней он реализует свои идеи и замыслы. Игру называют ведущей деятельностью в дошкольном детстве, так как она ведет за собой развитие ребенка, всех сторон его личности. Ученые считают, что значимость игры возрастает тогда, когда она составляет основное содержание жизнедеятельности детей. А.Н. Леонтьев выводит *три признака ведущей деятельности*:

- в ней возникают и дифференцируются новые виды деятельности;
- в ней происходит формирование и перестройка частных психических процессов;
- от нее зависят основные психологические изменения личности [3, с. 515].

Первый признак указывает на то, что в недрах игры как ведущей деятельности созревают другие виды деятельности, например, учебная деятельность, которая также появляется в игре, когда ребенок, познавая мир, учится открывать его самостоятельно. Этому способствует структура самой игры: благодаря правилам, ребенок сдерживает и контролирует себя, направляет свое внимание в нужное русло, учится принимать игровую задачу и решать ее возможными способами, добиваться результата, проявлять терпеливость и смекалку. Развитые формы игры формируют произвольность, необходимое качество, позволяющее ребенку в дальнейшем благополучно учиться в школе.

Второй признак ведущей деятельности указывает на то, что игра способствует перестройке внутренних процессов психики ребенка, влияет на формирование важнейших свойств, например воображения, которое,

перестраиваясь, достигает определенного пика развития именно в дошкольный период у детей 5-7 лет. По мнению Л.С. Выготского, игра есть деятельность, в которой воспроизводится не только то, что вспомнилось из пережитого, но это переработка отложившихся впечатлений и трансформация их в новую действительность на основе увлечений самого ребенка, когда с помощью воображения из прошлого опыта берутся образы и комбинируются в новые [4, с. 7].

Третий признак ведущей деятельности характеризует игру как деятельность, в которой происходит становление знаково-символической функции сознания, воображения, произвольности, способности устанавливать причинно-следственные связи, общаться и др., но именно при условии, что взрослым используются, тщательно изучаются и оцениваются возможности игры в соответствии с законами ее развития.

Современное состояние игровой деятельности таково, что она, по мнению ученых Н.Я. Михайленко, Е.О. Смирновой, принимает вид толкотни и возни, беспорядочной беготни, а это значит, что она характеризуется неразвитостью, так как дети вовремя не овладели способами построения игры. *Вопросы развития игровой деятельности детей – это, прежде всего, вопросы развития их игровых умений*, которыми дети овладевают на протяжении всего дошкольного детства. Здесь является важным учет различных факторов влияния на детскую игру, как внешних, так и внутренних.

К внешним факторам можно отнести возможности предметной среды, атмосферу детского сада и семьи, уровень овладения методами и приемами руководства игрой со стороны педагогов и родителей, природные явления и др. К внутренним факторам относятся, прежде всего, эмоциональное состояние самого ребенка, его самочувствие (физическое и психическое), степень управления собой, эмоциональность, способы общения и др. Все эти факторы взаимосвязаны друг с другом, поэтому игровые возможности детей не жестко фиксированы, а индивидуальны, нуждаются в постоянном изучении, а сама игровая деятельность требует внимания и заботы, ей необходимы определенные условия для полноценного бытования. В связи с этим возникает проблема сохранения и воспроизводства игры в образовательном пространстве дошкольных организаций и семьи.

В психолого-педагогической литературе игра не имеет четкого и однозначного определения относительно того, чем она является: формой, методом или средством воспитания и обучения ребенка. Следовательно, границы и функции игры подвижны, ее возможности широки, но в каждом конкретном случае она может выступать и в той, и в другой, и в третьей роли.

Игра как форма воспитания и обучения используется в связи с опорой на ее организационные возможности. Так, в педагогическом процессе детского сада, начиная с младенческого и раннего возраста, широко востребованы дидактические игры, специально приспособленные для реализации целей обучения. В форме дидактической игры проводятся занятия (игры-занятия) с детьми младшего возраста, так как именно такая форма обучения ребенка

максимально приближена к его возможностям, является щадящей по отношению к нему, предоставляет ему посильное участие в совместной деятельности со взрослым.

Игра как форма воспитания используется во время развлечений, которые целиком могут быть построены в форме игры. При этом соблюдается необходимая структура игры: вводится сюжет, распределяются роли, производятся ролевые действия и взаимодействия, осуществляется ролевое поведение и т.п. Такая форма воспитания позволяет формировать необходимые способности и свойства личности ребенка (артистические, коммуникативные, творческие и др.).

Игра как метод воспитания и обучения детей также успешно применяется в педагогическом процессе детского сада. В инструментарии воспитателя имеется широкий спектр дидактических игр самых разных направлений, как сюжетных, так и несюжетных (словесных, спортивных, музыкальных, математических, экологических и др.). В игре как методе отражается способ влияния на детскую деятельность, избирается система приемов. Так, в музыкальном воспитании известны методы, тесно связанные с природой самой музыки, поэтому музыкальный руководитель выбирает наиболее эффективные способы воздействия на ребенка с целью наибольшего погружения в музыку. Мы, используя метод интонационного постижения музыки, разработали серию *игр-впечатлений*, в которых ребенок находится в ситуации выбора и подбора созвучных интонаций: педагог предлагает подобрать музыку к настроению природы на основе определения общей интонации. Тогда ребенок, погруженный в атмосферу музыки, путем сопереживания ее настроению дифференцирует различные интонации и отбирает подходящие к заданному образу [5, с.123]. Используемая в различных ситуациях, игра как метод воспитания и обучения характеризует деятельностную основу педагогического процесса.

Игра как средство воспитания и обучения выступает в качестве источника впечатлений, знаний, способов деятельности ребенка, то есть является информационно-аффективным средством влияния на те или иные свойства его личности. Различные виды игр могут использоваться как средство развития разнообразных сторон личности (физической, нравственной, умственной и эстетической) как основных, магистральных, так и более частных, второстепенных. Важной особенностью игры как средства воспитания и обучения является степень включенности ее в образовательный процесс и самого ребенка в данную игру, эффективность созданных условий предметно-пространственной среды, способов педагогического руководства. Так, ролевая игра ребенка, в которой отражаются различные жизненные ситуации, является источником развития целой гаммы свойств личности: способности договариваться, нести ответственность, выдвигать идеи, организовывать партнеров для игры и т.д.

В Российской педагогической энциклопедии игра определяется как «один из видов деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий

взрослых и отношений между ними... одно из средств физического, умственного и нравственного воспитания; ролевая игра – форма моделирования ребенком социальных отношений в тех проявлениях, которые ему доступны, и тем самым – их выделения» [6, с. 337]. Если говорить об игре как о средстве всестороннего воспитания и гармоничного развития личности, то следует отметить ее всеохватное влияние на ребенка. Недаром Н.К. Крупская отмечает, что для детей игра является и трудом, и общением, и занимательной деятельностью, и учебой.

Игра как *средство физического воспитания* изучена учеными Е.А. Аркиным, А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненковой, Д.В. Хухлаевой и др., которые определяют ее как способ социализации и как одно из условий развития физической и общей культуры ребенка благодаря развитию воображения, социальных чувств, преобразующих способностей, эстетики движений и культуры поведения.

Игра как *средство нравственного воспитания* исследована учеными О.В. Дыбиной, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Д.В. Менджерицкой и др., которые описывают примеры формирования у детей взаимовыручки, умений устанавливать доброжелательные взаимоотношения, договариваться, радоваться успехам товарищей. Р.И. Жуковская указывает, что устойчивые коллективные интересы детей, объединяющихся в игре, возникают тогда, когда содержание игры отличается разнообразием, а сама игра длительна. Кроме того, отмечает ученый, важным источником игры выступает преподнесенная в увлекательном виде информация о труде взрослых, изложенная в доступной для детей форме, с описанием подробностей [7, с. 100].

Игра как *средство умственного воспитания* описана в работах таких ученых, как Л.А. Венгер, Т.С. Комарова, С.Н. Николаева, А.П. Усова и др., которые считают, что в процессе умственного воспитания закладывается фундамент представлений и понятий, что обеспечивает дальнейший рост ребенка, развитие его психических качеств. Так, С.Н. Николаева утверждает, что занятия по экологии непосредственно влияют на формирование самостоятельной сюжетно-ролевой игры, если они наполнены интересным содержанием; в свою очередь, привнесение элементов сюжетики в игру на занятиях делает ее более насыщенной, яркой, образной, что не только усиливает интерес детей, но и обогащает игру дидактически [8, с. 183].

Игра как *средство эстетического воспитания* изучена учеными Н.А. Ветлугиной, Н.С. Карпинской, Т.С. Комаровой, Л.С. Фурминой и др. Рассматривая игру-драматизацию как предэстетическую деятельность, Л.С. Фурмина исследует вопросы творческого развития детей в театрализованной деятельности в трех аспектах: в создании драматургического материала, в исполнении своего или авторского замысла, в оформлении своего спектакля. Она убеждена, что детское творчество не носит фиксированный характер, похоже на импровизацию, поэтому игру можно расценивать как активный творческий процесс [9, с. 90].

Велико разнообразие детских игр, которое представлено различными классификациями. Основаниями для классификации являются:

- степень регламентации сюжета или правил, а также творческой свободы ребенка (классификация П.Ф. Лесгафта: игры подражательные и игры с правилами; классификация по «Программе воспитания и обучения в детском саду»: сюжетно-ролевые игры и игры с правилами);

- источник сюжета (классификация Н.К. Крупской: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми);

- степень проявления инициативы (классификация С.Л. Новоселовой: игры, возникающие по инициативе ребенка, и игры, возникающие по инициативе взрослого) и др.

Разнообразие детских игр отражает их сущность, которая проявляется в структуре и способах проведения игры, в степени ее влияния на личность, следовательно, выражается в видовом своеобразии, особенностях бытования в детской среде.

В дошкольной педагогике *традиционно сложились следующие виды игр*: творческие (режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, игры со строительным материалом) и игры с правилами (дидактические и подвижные игры). В современных работах некоторые исследователи уделяют особое внимание режиссерским играм, которые, так же, как и другие виды игр, постепенно усложняются, что, по их мнению, требует специального освещения.

С.Л. Новоселова определяет классы игр самостоятельного характера: сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные. Е.Е. Кравцова разделяет игры на следующие виды и располагает их по стадиям развития: режиссерская (проявляется как индивидуальная игра у детей 2-3 лет), образно-ролевая (проявляется как индивидуальная игра у детей в начале 4-го года жизни), сюжетно-ролевая (проявляется как коллективная игра у детей после 3-4 лет), игра с правилами (проявляется у детей разного возраста как модель абсолютно любой игры, в которой есть правила), режиссерская («новая режиссерская» или «режиссерская игра-2», проявляется как индивидуальная или коллективная игра), игра по правилам (проявляется у детей старшего дошкольного возраста как способность использовать правило в повседневной ситуации) [10, с. 64].

Таким образом, игра как социокультурный феномен отражает определенную социальную ситуацию развития, традиции и культуру общества, степень заинтересованности и осведомленности его в вопросах детства, проявления заботы и внимания к нему. Далее мы рассмотрим особенности развития игровой деятельности детей, чтобы убедиться в том, что *развитие ребенка в игре неотделимо от развития самой игры*.

8.2. Характеристика игровой деятельности детей на этапе раннего и дошкольного детства

На этапе раннего и дошкольного детства ребенок растет «не по дням, а по часам», это означает, что взрослый (педагог, родитель), чтобы влиять на детскую игру, должен не пропустить те узловые моменты в развитии ребенка и его игры, от которых зависит его дальнейшее благополучие. Наиболее важным является знание взрослым этапов игры, которые всякий раз способствуют выведению ее на более высокий уровень.

В исследованиях, посвященных проблемам детской игры, отмечается разнообразная трактовка ее видов. Так, одни ученые (А.К. Бондаренко, Н.Я. Воронова и др.), выводя определенные классификации игр, считают их достаточно разграниченными, функционально дифференцированными, другие (Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова и др.), напротив, замечают, что игра едина, но переходит из одного состояния в другой, поэтому однородна, хотя имеет видовое своеобразие. Мы считаем, что *все классификации достаточно условны*, но они помогают формально отделить один класс (вид) игр от другого. Вместе с тем, виды игр плавно перетекают один в другой, являются причиной и следствием развития друг друга, поэтому взаимозависимы.

Важными в развитии игровой деятельности детей являются *вопросы стадийности игры*, а именно: смена определенных стадий игры и их характеристика. В данном параграфе рассмотрены некоторые аспекты развития игры детей, от манипулятивной до полноценной сюжетно-ролевой. Мы придерживаемся мнения Н.Я. Михайленко, выраженного в разработанной ею концепции становления сюжетной игры детей. И прежде всего, той части, где говорится, что игра в полной мере будет выполнять необходимые развивающие функции по отношению к ребенку, если усложняется с каждым этапом. Развивать игру как деятельность, значит, формировать у ребенка все более сложные способы ее построения и более высокого уровня игровые умения. Совершенствование игровых умений (использование предметов-заместителей, условных и воображаемых действий, создание замысла, придумывание сюжета, определение содержания игры, распределение ролей и т.д.) осуществляется при использовании эффективных методов педагогического руководства в условиях самостоятельной или совместной с педагогом игровой деятельности ребенка.

Первый этап в развитии игры - пора младенчества, период от рождения до исполнения ребенку 1 года. В этом возрасте игра ребенка носит манипулятивный характер и называется ознакомительной - ребенок знакомится с миром предметов. Мир малыша пока еще мал, он «величиной с ладошку», образует собой небольшой круг, в котором есть ограниченный набор предметов, следовательно, ребенка будут занимать наиболее доступные из них - части собственного тела (руки и ноги), с которыми он будет играть. Если в этот мир проникает рука взрослого с каким-либо предметом, то внимание ребенка переключится на него. Оно будет более пристальным, если новый предмет, к которому тянется ребенок, по мнению В.Т. Кудрявцева, сохраняет тепло руки взрослого.

Знакомство с окружающим миром в этом возрасте происходит через знакомство с предметами, игра ребенка носит предметный характер, поэтому

одна из главных задач - показать ребенку разнообразный мир предметов так, чтобы он мог познать его органами чувств.

В младенчестве ребенок способен различать предметы на ощупь, на слух. Окружающий мир расширяется: ребенок ощущает теплую и холодную, гладкую и шершавую поверхности, слышит звенящие предметы и различает стук падающих предметов и т.п. Взрослый учит ребенка элементарно взаимодействовать с разными из них: звонить в колокольчик, стучать палочкой или кубиком, менять местоположение предметов (брать, класть, поворачивать, подвигать или катать предметы). К шести месяцам ребенок может выбрать какую-либо игрушку для игры, она становится любимой, и он проявляет к ней постоянный интерес. Детское внимание приковывается к предмету, с которым действует взрослый, ребенок начинает подражать действиям взрослого. Игра с заинтересовавшими предметами, как правило, сопровождается детским лепетом, бурным выражением эмоций.

Ребенок получает первые впечатления от общения с куклой, которая впоследствии становится самой любимой игрушкой: к концу первого года жизни ребенок, подражая взрослому, прижимает куклу к себе, действует с ней, как с живым существом. В этот период воспитатель пополняет жизненные впечатления детей: показывает разнообразные предметы, знакомит с животным и растительным миром, производит новые игровые действия. На предметную игру влияют игры с куклами, простейшие драматизации, с помощью которых у ребенка начинают складываться впечатления об образном слове, о предметных и ролевых действиях. В этом смысле разные виды игр питают предметную игру детей.

Второй этап в развитии детской игры - это отобразительная игра у детей 1-2 лет, в ней ребенок, подражая взрослому, отображает действия с предметом. Мир постепенно расширяется, и ребенок замечает, как окружающие взрослые взаимодействуют с предметами, поэтому в этот период необходимо показать действия с различными предметами. Перед ребенком предстает разнообразный предметный мир, в котором можно совершать много действий: нагружать и выгружать машину; укладывать спать, кормить, одевать и усаживать куклу; нанизывать колеса пирамиды, открывать и закрывать крышку кастрюли и т.п. Пока еще эти действия носят беспорядочный характер, но со временем приобретают определенную логику. Отметим, что в развитии игровых действий детей главную роль выполняет взрослый, так как именно он открывает ребенку действия с предметом, которые ребенок не открыл бы самостоятельно. С помощью взрослого ребенок не только овладевает предметным действием, но и осуществляет перенос действий с предмета на предмет, что свидетельствует об уровне их освоения.

В этом возрасте у ребенка развивается важное игровое умение - действовать с предметами-заместителями: палочка вместо ложки, платочек вместо салфетки и др. Перенос действия с предмета на предмет, ребенок расширяет свои возможности и использует замещение разных предметов с помощью одного (кубик вместо машинки, стола или куска хлеба). В возрасте

одного-двух лет ребенок предпочитает играть со взрослым, который разнообразит общение с помощью игр-поручений. Игры-поручения способствуют не только развитию игровых, но и речевых умений детей (повторять за взрослым слова, называть предметы). Драматизации, показанные детям, пробуждают у них эмоции, поэтому взрослый заинтересовывает детей нехитрыми сюжетами, в которых есть различные игровые действия (персонажи выходят и кланяются, поют и пляшут, обращаются непосредственно к самому ребенку).

Третий этап в развитии игры, который обычно проходит у детей в возрасте 2-3 лет, состоит в том, что в ней начинает обнаруживаться определенная логика. В научной литературе это обозначено как период выстраивания отдельных игровых действий в определенную последовательность в соответствии с жизненной логикой. Этот этап можно назвать «что за чем» (машину нагружают - везут - поднимают кузов - выгружают кирпичи; куклу кормят - кладут спать - она просыпается - идет на прогулку), все происходит, как в жизни. Последовательность действий ребенку показывает взрослый с помощью разнообразных сюжетов.

К трем годам ребенок постепенно овладевает определенными игровыми умениями (при условии, что взрослый своевременно заботится об этом): начинает осознавать себя в какой-либо роли и называет себя именем героя, чью роль выполняет в игре; использует воображаемые действия, предметы-заместители. Так намечается переход к ролевой игре. Вместе с тем, в самом элементарном виде ребенок уже может воплощаться в роль как индивидуальный, так и коллективный субъект с помощью взрослого. С этого момента педагог побуждает ребенка следовать правилу роли: если ты мама, то должна готовить обед; если ты шофер, то должен ухаживать за своей машиной. Следование правилу роли происходит еще внешне, без признаков настоящего вхождения в роль. Параллельно развивается элементарная режиссерская игра, которая проявляется в том, что ребенок действует одновременно с несколькими предметами: играет в гараж, где есть много машин; играет с двумя куклами. В этих играх ребенок учится соотносить действия разных участников игры. Наибольшее развитие режиссерская игра получает в старшем дошкольном возрасте, когда ребенок может воспроизводить разнообразные диалоги и режиссировать сюжет.

Четвертый этап в развитии игры - стадия сюжетно-ролевой игры у детей 3-4 лет. В это время ребенок осваивает умение входить в роль, а взрослый использует самые различные ситуации, чтобы ребенок побывал в игре не только в малоинициативной, но и в инициативной роли. Например, когда воспитатель принимает на себя роль продавца и приглашает детей в свой магазин, то инициатива в диалоге исходит от взрослого. Затем воспитатель находит причину, чтобы перевести ребенка в инициативную роль (продавец внезапно уходит на склад, или в поликлинику, или у него выходной), тогда ребенок выполняет роль продавца и иницирует диалог. В возрасте трех-четырёх лет дети учатся выступать в разных ролях и овладевать игровыми

умениями (выступать в роли с разной степенью инициативности; использовать несколько предметов-заместителей и комментировать их назначение партнерам по игре; осуществлять игровой замысел, привлекая к себе других детей для игры; использовать воображаемые и условные действия; следовать правилу роли, оборудовать элементарную предметную среду для игры). Мы наблюдали, как дети охотно вступают в совместную игру со сверстниками, если воспитатель показывает им других детей как соигроков. Ученые считают, что не надо затягивать момент вхождения в коллективную игру, так как при постоянной игре только с игрушками у ребенка недостаточно развивается ролевой диалог: его игрушка «отвечает» так, как хочет ребенок; диалог же с «живым» партнером приводит к непредсказуемым ответам, в такой ситуации дошкольник должен сообразить, как ему ответить на вопрос.

Пятый этап в развитии игры. В среднем дошкольном возрасте получают развитие разные виды игры, они дополняют друг друга, позволяют заимствовать содержание. Дидактическая игра выходит на тот уровень, когда дети могут принимать в ней не только пассивное, но и активное участие: быть в роли ведущих, инициировать правила игры (изменять, усложнять). Театрализованная игра (игра с кукольными персонажами и драматизация) дает возможность детям проявить свои эмоции, показать режиссерские умения (строить сюжет, говорить за всех персонажей, быть выразительным в интонации). Сюжетно-ролевая игра выходит на новый уровень при условии, что воспитатель последовательно развивает игровые умения детей. Игра становится более длительной, дети учатся подбирать определенное оборудование, изменять его в соответствии с замыслом игры. Если в раннем и младшем дошкольном возрасте игра «запускается» от предмета, то в среднем и, особенно, в старшем дошкольном возрасте источником игры становится замысел. Для детей 4-5 лет предмет продолжает играть значительную роль в развитии игры, но при этом воспитатель должен сконцентрировать внимание детей на мире людей и их взаимоотношениях. На этом этапе развития игры важное место занимает предварительная работа воспитателя по насыщению детских впечатлений с помощью явлений окружающей жизни, чтобы подготовить ребят к самостоятельной игре.

Эта форма работы обозначается в исследованиях Е.Е. Кравцовой как *подготовка к игре*. В этот период воспитатель, взаимодействуя с детьми (на занятиях, вне занятий), знакомит их с явлениями окружающей действительности. Появляются игры на бытовую или профессиональную тематику, которые занимают детей, дают пищу воображению. Воспитатель продумывает содержание предварительной работы, например, если интересы детей связаны с игрой в моряков, то он дает необходимую информацию (о морских путешествиях, об устройстве кораблей, о профессиональных обязанностях служащих и т.д.). В учебно-методической литературе приводятся примеры, как пробудить игру детей, дать ей возможность быть более длительной, а значит, захватывающей. Для этого взрослый использует различные формы работы (экскурсии, беседы, дидактические игры).

В своих пособиях мы приводим разработанные нами примерные блоки основной и предварительной работы. Так, в средней группе предлагается блок «Наши добрые соседи», в котором изложены формы работы с детьми по формированию у них сюжетно-ролевой игры. Это беседы, рассказы о новостройках, задания родителям для расширения кругозора детей (например, понаблюдать вместе с детьми за настоящей стройкой), игры-драматизации, в которых моделируются ситуации въезда в новый дом и знакомства с новыми соседями и др. [11, с. 16]. Расширяется тематика ролей и сюжетов, появляются определенные предпочтения в выборе сюжетов, ролей и партнеров по игре.

Шестой этап в развитии игры проявляется у детей 5-6 лет как стадия развитой сюжетно-ролевой игры. К этому возрасту при стечении благоприятных обстоятельств дети осваивают многие игровые умения. Для пополнения сюжета игры и возникновения замысла им, начиная еще со среднего дошкольного возраста, необходимы интересные сюжеты, особенно на героические темы. В советское время детей увлекали рассказы, связанные с походами исследователей на ледоколах во льдах, с полетами челюскинцев, игры в партизан и др. Сегодня для детей трудно найти подлинный героический сюжет, так как подобные литературные издания отсутствуют. С сожалением отмечаем, что даже в педагогической литературе авторы всерьез предлагают поиграть с детьми в Робота-полицейского, Шрека, Человека-Паука, считая это «современными играми детей».

Мы придерживаемся той точки зрения, что самостоятельные игры детей всегда отражают те впечатления, которые дает окружающая жизнь, и если в них проявляются сомнительные сюжеты, то это означает только одно: взрослые не смогли дать им интересные, яркие и полезные впечатления, которые бы питали детскую игру. Следовательно, необходимо пополнять детский жизненный опыт (рассказывать о своей работе, показывать производимую там продукцию, демонстрировать фотографии, слайды или видео), при ребенке полезно вести интересный разговор с сослуживцами, устраивать с ними встречи, приглашать свидетелей каких-либо важных событий в качестве рассказчиков в детский сад. Впечатления окружающей жизни будут перерабатываться в детском сознании и воспроизводиться в игре, что позволит вывести ее на новый уровень.

В возрасте 5-6 лет у детей развивается особый вид игры - *игра по литературному сюжету*. Стимулом для нее является чтение приключенческой литературы, адаптация той, в которой приведены подвиги известных героев, все это способствует возникновению игры по мотивам литературных сюжетов. В результате игра так увлекает детей, что ее время увеличивается, и появляются многочастные игры «с продолжением», что позволяет варьировать и изменять замысел по ходу игры, а значит, выводить ее на более высокий уровень развития. Дети воплощаются в любимых героев, но это нельзя в полной мере назвать игрой-драматизацией, в которой для ребенка главным является не проигрывание сюжета (как это происходит в игре по литературным произведениям), а выразительное исполнение роли. *Игры на литературный сюжет являются переходными к самостоятельной игре-драматизации,*

которые в деятельности детей протекают именно как игра, ценность ее в том, что эта игра самостоятельна, разыгрывается «для себя», так как в дошкольном детстве более важен сам процесс игры («хотят играть»), чем результат («хотят поставить спектакль»), как это бывает у детей школьного возраста.

Седьмой этап в развитии игры. Сюжетно-ролевая игра достигает своего пика у детей 6-ти лет, перерастает в игру по литературным сюжетам и игру-драматизацию, также почти одновременно развивается режиссерская игра. В период от 6 до 7 лет детей интересуют сами сюжеты, точнее, процесс их сложения, поэтому в этом возрасте дети любят сочинять разные истории и выдумывать небылицы. Воспитатель предоставляет детям возможность для самовыражения, он использует различные приемы для развития очень важных игровых умений детей - *умений сюжетосложения*, которые в дальнейшем помогут детям благополучно писать сочинения, ясно выражать свою мысль, быть интересными рассказчиками. В итоге, к семи годам дети легко могут пересказывать литературные произведения, общаться, договариваться друг с другом, привлекать сверстников к взаимодействию, отстаивать свою точку зрения.

Мы рассмотрели аспекты развития игры как деятельности у детей раннего и дошкольного возраста и охарактеризовали ее этапы. Между тем, сама игра определяется в научной литературе и как важное диагностическое средство - от уровня ее развитости можно судить о развитии самих детей.

Вопросы диагностики игры – это вопросы степени включенности ребенка в ее процесс, а также уровень овладения игровыми умениями. Напрасно думать, считает Н.Я. Михайленко, что тематическое содержание (тема игры, охват и наименование ролей в игре, количество играющих и т.п.) служит критерием уровня развития игры; главными параметрами здесь являются оценка полноты используемых игровых умений, их объем, свобода использования тем или иным ребенком. Следовательно, для каждого возрастного периода необходимо определить преобладающий способ построения игры, именно он и будет служить основным критерием, а также выявить другие способы построения игры (активность включения в игру, использование предметов-заместителей, воображаемых предметов, ролевых диалогов, сюжетов и др.).

В процессе опытной работы мы разработали диагностическую методику развития игровой деятельности детей, в основе которой - оценка их игровых умений.

Диагностика уровня сформированности игровых умений детей (Предметная и сюжетно-ролевая игра)

Примечания. Ввиду того, что сюжетно-ролевые игры являются самостоятельными играми детей, взрослый может не создавать специальных диагностических ситуаций. Задача его состоит в том, чтобы в ходе наблюдения, в процессе самостоятельной игры отслеживать игровые возможности детей, при этом в оценке уровня игры желательно придерживаться нижеуказанных критериев и показателей. Вместе с тем, для более полной оценки игры (по

некоторым из критериев) нами разработаны и приведены **игры-ситуации развивающе-диагностического характера**. Мы называем эти игры-ситуации развивающими в силу того, что они позволяют воспитателю не только выявить у ребенка определенный уровень игровых умений, но и усовершенствовать их «здесь и сейчас» в течение короткого взаимодействия.

Оценки по критериям и показателям: а) 1 балл; б) 2 балла; в) 3 балла.

2-3 года

Критерии, определяющие уровень игровых умений детей

1. В игре проявляет себя:

- а) мало эмоционально; вступает в игру по предложению взрослого;
- б) эмоционально; включается в игру при поддержке взрослого;
- в) эмоционально; с интересом включается в самостоятельную игру.

Диагностическая игра-ситуация:

Кукла Лена сидит одна. Воспитатель (подходит к ней и расспрашивает ее): Лена, ты почему сидишь одна? На улице холодно. Не пора ли тебе одеться? (Обращается к стоящему рядом ребенку) Оля, это твоя дочка? (Воспитатель протягивает куклу – ребенок выбирает решение, что делать дальше: гулять с ней, одевать ее, баюкать, кормить и т.д.).

2. Использование в игре замещающих предметов:

- а) редко или не использует;
- б) иногда, с помощью взрослого;
- г) часто, самостоятельно.

Диагностическая игра-ситуация:

Воспитатель готовит игровую среду как сюжетную ситуацию: две куклы сидят за столом, на столе чашки, одно блюдо. Рядом на столике – колесики от пирамиды. Воспитатель (обращается к детям): Ребята, смотрите, куклы сели пить чай. Посмотрите, все ли есть у них на столе. Покормите их, пожалуйста. (Дети вводят/или не вводят в игру предметы- заместители в зависимости от уровня понимания ситуации.).

3. Включение в игру воображаемых предметов:

- а) никогда;
- б) иногда;
- в) часто.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель (приносит лошадку и показывает детям): Вот лошадка закричала: «Иго-го!» Просит сена, просит зерен: «И-го-го!» Кто лошадку покормит? (Подходит поочередно к детям.) Миша покормит. Катя покормит. (Дети поступают в соответствии с пониманием ситуации: подставляют ладони с воображаемым зерном, подносят миски, предметы-заместители и т.д.)

4. В самостоятельной игре действия носят:

- а) непоследовательный характер;
- б) характер последовательности из 2-х действий;
- в) характер последовательности из 3-х действий.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель берет мишку и спрашивает у него: Мишка, кто твой папа? (Обращается к ребенку.) Саша, это твой сынок? Ты сначала будешь его кормить или укладывать спать? (Ребенок выбирает последовательность действий.)

5. Степень отражения в поведении «роли в действии»:

- а) поведение не отражает «роль в действии»;
- б) отражает только с помощью наводящих вопросов взрослого;
- и) отражает действия в роли (как мама, как врач).

Диагностическая ситуация:

Воспитатель (спрашивает ребенка, выполняющего игровое действие: качающего куклу, строящего что-либо из кубиков, везущего машинку, одевающего куклу и т.д.): Смотри, Катя уже спит. Это твоя дочка? (После утвердительного ответа, снова обращается к ребенку.) А ты кто? (Если ребенок не отвечает, продолжает спрашивать) Значит, ты мама? Ты - заботливая мама, молодец. Я своей дочке еще и песенку пою. Мама деткам всегда песенки поет. (Далее ребенок выбирает дальнейшее ролевое поведение: продолжает прежнее действие или выполняет следующее.)

Уровни развития игровых умений детей

Уровень ниже среднего:

- ребенок мало эмоционален, играет только со взрослым; не использует предметы-заместители и воображаемые предметы; предметно-игровые действия носят непоследовательный характер; поведение в игре редко отражает «роль в действии».

Средний уровень:

- ребенок проявляет себя в игре эмоционально, но включается в игру только при поддержке взрослого; при создании взрослым специальных ситуаций, примеров для подражания использует предметы-заместители и воображаемые предметы; игра представляет собой цепочку из двух последовательных предметных действий; с помощью наводящих вопросов взрослых может продолжать игру в соответствии с «ролью в действии».

Высокий уровень:

- ребенок эмоционально, с интересом включается в игру; часто использует предметы-заместители и воображаемые предметы; игра имеет вид цепочки из 3 последовательных предметных действий; поведение в игре отражает «роль в действии».

3-4 года

Критерии, определяющие уровень игровых умений детей

1. Проявляет отношение к окружающим сверстникам:

- а) мало эмоционально; редко вступает с ними в совместное общение, игру;
- б) эмоционально; обращает внимание, видит в сверстнике партнера по игре, но совместная игра коротка;
- в) эмоционально; является инициатором общения, совместной игры (со взрослым, со сверстником).

Диагностическая ситуация:

Игра может проводиться в комнате или на прогулке. Воспитатель в роли кондуктора предлагает детям поиграть в автобус и зовет шофера (ребенка) занять место у руля, а остальным детям быть пассажирами. Автобус поехал. Воспитатель объявляет остановки «Рынок», «Сосновый бор», «Вокзал» и др. и предлагает детям не забывать вовремя выходить на остановках.

Воспитатель: Внимание, остановка «Рынок». Лена и Оля, вам выходить, вы хотели купить овощи. Остановка «Вокзал». Сережа, ты успеешь на поезд в Москву. (Дети выбирают, как им надо поступать.) (Воспитатель оценивает уровень общения со сверстниками.

2. Использует в игре предметную среду:

- а) готовую, созданную взрослым;
- б) готовую среду, созданную взрослым, дополняет сам, но по предложению взрослого;
- в) готовую среду, созданную взрослым, обустраивает самостоятельно.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель во время послеобеденного сна детей готовит игровую среду (строит дом, замок, гараж, сюжетную ситуацию «Мишка и зайка сидят в грузовике», «Куклы стирают белье» и т.п.). Дети, обнаружившие предметную ситуацию, выбирают каждый свой игровой объект. Воспитатель оценивает уровень взаимодействия детей со средой.

3. Участвует в создании замысла:

- а) перед началом игры очерчивает, планирует конкретные события сюжета;
- б) перед началом игры планирует события, роли, и уточняет план в ходе игры;
- в) перед началом игры очерчивает ход замысла, продолжает его по ходу игры, распределяет роли со своим партнером по игре.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель готовит игровую среду (ставит на плиту кастрюльку и рядом сажает игрушку мишку на стул). Сначала спрашивает мишку, пойдет ли он гулять. Затем воспитатель обращается к ребенку: Коля, твой сынок Мишка уже проснулся. А на плите уже и суп готов. Попробуй, хорошо ли я посолила. (Далее ребенок оценивает ситуацию и выбирает, как ему поступить: сначала покормить куклу или повести на прогулку.)

4. Принимает на себя роль:

- а) игра продолжает отражать уровень «роль в действии»;
- б) в игре называет себя именем героя, чью роль принимает;
- в) в игре называет себя именем героя, чью роль принимает, пользуется ролевыми высказываниями.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель подходит к ребенку, который играет (строит объект, ухаживает за куклой, производит другие ролевые действия). Обращается к мальчику: Ты ловко строишь, получается красиво. А ты теперь кто? (Строитель.) Потом обращаясь к девочке: Ты варишь суп дочке? Как ее зовут? А ты ей кто? (Мама.)

5. Инициатива в игре:

- а) принадлежит взрослому;
- б) принадлежит то самому ребенку, то взрослому (сверстнику);
- в) принадлежит ребенку.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель предлагает детям построить гараж и спрашивает, что для этого нужно. Дети выдвигают предложения, какие материалы можно использовать, какие объекты можно построить. Затем воспитатель разделяет пространство стройки на условные зоны: зона материалов (кирпичей), зона машин (кранов, грузовиков), зона отдыха строителей и зона ремонта машин. Воспитатель предлагает детям выбрать себе игровую зону (место, объект). Дети выбирают место и начинают играть. Воспитатель оценивает уровень инициативы детей.

Уровни развития игровых умений детей

Уровень ниже среднего:

- ребенок проявляет себя мало эмоционально по отношению к партнеру-сверстнику, редко вступает с ним в игру; использует в игре готовую предметную среду, созданную взрослым; перед началом игры очерчивает, планируют конкретные события сюжета; игра продолжает отражать «роль в действии»; инициатива в организации игры принадлежит взрослому.

Средний уровень:

- ребенок эмоционально проявляет свое отношение к окружающим сверстникам, видит в сверстнике партнера по игре, но совместная игра коротка; использует в игре готовую, созданную взрослым, среду, дополняет ее по предложению взрослого; перед началом игры планирует события, роли, уточняет план в ходе игры; в игре называет себя именем героя, чью роль берет на себя; инициатива в организации игры принадлежит то самому ребенку, то взрослому (сверстнику).

Высокий уровень:

- ребенок эмоционально проявляет свое отношение к окружающим сверстникам, является инициатором совместной игры (со взрослым, со сверстником); использует в игре предметную готовую среду, созданную взрослым, и обустроивает ее самостоятельно; перед началом игры очерчивает ход замысла, продолжает его по ходу игры, распределяет роли со своим партнером; в игре называет себя именем героя, чью роль на себя берет; пользуется ролевыми высказываниями; инициатива в игре принадлежит ребенку.

4-5 лет

Критерии, определяющие уровень игровых умений детей

1. Ролевой диалог чаще всего направлен:

- а) на партнера-игрушку;
- б) на партнера-взрослого;
- в) на партнера-сверстника.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель начинает свою игру, чем привлекает внимание детей: Приходите, посетители, в мою парикмахерскую! Даша, у меня новые шампуни. Твой зайка останется доволен. Приводи, я ему вымою голову. И ты, Костя. Я знаю новые стрижки, твоему котик у понравится.

Дети приводят своих дочек и сынков к парикмахеру-воспитателю. Затем он предлагает кому-нибудь из детей тоже становиться рядом и быть парикмахером. Дети играют в парикмахеров. Они выбирают, а воспитатель прослеживает, с кем они будут взаимодействовать в процессе игры (с игрушкой, с воспитателем, друг с другом).

2. Создание предметно-игровой среды:

- а) в рамках замысла; с помощью взрослого;
- б) в рамках замысла; как при небольшой помощи взрослого, так и с помощью сверстников;
- в) чаще самостоятельно, но иногда прибегает к помощи сверстников.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель предлагает детям поиграть в поликлинику и просит оборудовать зубной и физиокабинеты. Дети включаются в игру, а воспитатель оценивает степень создания игровой среды.

3. Использование сюжетов:

- а) часто однообразно, с помощью взрослого;
- б) разнообразно, не всегда самостоятельно;
- в) разнообразно, самостоятельно.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель в течение 2-3 дней периодически спрашивает у каждого ребенка отдельно, во что он играет. Это позволяет оценить степень разнообразия замыслов сюжетов.

4. Использование режиссерской игры:

- а) малоактивно, редко; с помощью взрослого;
- б) активно, периодически; самостоятельно;
- в) активно, часто; самостоятельно.

Диагностическая ситуация:

Данная ситуация должна быть организована в течение нескольких дней подряд. Воспитатель начинает игру, привлекая внимание детей. Могут быть применены разные сюжеты, предметы (игрушки), главное – показать пример режиссерской игры - говорить и действовать одному за всех персонажей. Воспитатель может развернуть режиссерскую игру на темы «Войско», «Настольный театр», «Кукольный дом», «Кондуктор и пассажиры» и др. Затем оставляет в том же месте используемые в игре игрушки и оборудование и наблюдает, кто из детей будет подражать его игре.

5. Выбор и распределение ролей происходит:

- а) с помощью взрослого;
- б) как по инициативе ребенка, так и с помощью взрослого или сверстника;
- в) самостоятельно.

Диагностическая ситуация:

Непосредственно перед игрой воспитатель проводит краткую предварительную работу по теме сюжета: рассказывает про аэропорт, о том, как он устроен, кто там работает, что происходит на лётном поле. Затем предлагает поиграть в аэропорт и спрашивает детей, кто кем будет в игре. Кратко обсуждается замысел: что сначала, что потом. Затем проигрываются ситуации игры. Воспитатель оценивает выбор и распределение ролей.

Уровни развития игровых умений детей

Уровень ниже среднего:

- возникший у ребенка ролевой диалог чаще всего направлен на партнера-игрушку; предметно-пространственная среда создается с помощью взрослого, в рамках ситуативного замысла; использование сюжетов часто однообразно, происходит с помощью взрослого; использование режиссерской игры малоактивно, редко, по предложению взрослого; выбор и распределение роли происходит с помощью взрослого.

Средний уровень:

- ролевой диалог у ребенка чаще всего направлен на партнера-взрослого; создание предметно-пространственной среды происходит как с небольшой помощью взрослого, в рамках ситуативного замысла, так и с помощью сверстников; использование сюжетов часто разнообразно, самостоятельно; использование режиссерской игры часто разнообразно, самостоятельно; выбор и распределение ролей происходит как по инициативе ребенка, так и с помощью взрослого или сверстника.

Высокий уровень:

- у ребенка ролевой диалог чаще всего направлен на партнера-сверстника; создание предметно-пространственной среды происходит как самостоятельно, так и с помощью сверстников; самостоятельно используются разнообразные сюжеты; режиссерская игра проявляется активно, часто, самостоятельно; выбор и распределение ролей происходит самостоятельно.

5-6 лет

Критерии, определяющие уровень игровых умений детей

1. Отношение к коллективной игре:

- а) с интересом вступает в игру по предложению других играющих;
- б) умеет договариваться об организации игры с партнерами-сверстниками;
- в) сговаривается на игру с партнерами, обсуждает тему, события и роли.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель проводит предварительную экскурсию (на почту, по детскому саду, в детсадовские мастерские), потом вовлекает детей в эмоциональное обсуждение того, что увидели, приводит примеры собственных впечатлений, рассказывает истории о том, где он побывал, заинтересовывает детей сюжетом. Затем предлагает поиграть, обсудить сюжет. После этого дети играют самостоятельно. На следующий день воспитатель спрашивает у детей, что им надо дополнительно сделать,

чтобы продолжить игру. Дети изготавливают простое оборудование и возобновляют игру. Воспитатель анализирует, как она организована.

2. Отношение к замыслу игры:

- а) редко по собственной инициативе меняет замысел и роль по ходу игры;
- б) умеет менять замысел и роль по ходу сюжета;
- в) со сменой замысла определяет себе новую роль и поведение в роли.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель предлагает знакомую тему сюжета («Парикмахерская»). Побуждает детей дополнить замысел, распределить роли. Затем проигрывают разные ситуации игры, и по мере выполнения замысла, воспитатель предлагает новые замыслы и роли и оценивает, как дети принимают их на себя.

3. Позиции в проигрываемых ролях:

- а) выбирает второстепенные роли;
- б) выбирает как второстепенные, так и главные, инициативные роли;
- в) выбирает чаще главные роли, иницилируя диалог.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель объявляет, что открывается новое кафе, а официантов не хватает, и побуждает детей стать посетителями и официантами. Дети выбирают роли. Воспитатель оценивает, какие роли выбраны, кем и как иницируется ролевой диалог.

4. Проявление умений складывать сюжет (сюжетосложение):

- а) складывает простые короткие сюжеты, чаще с посторонней помощью;
- б) складывает более сложные оригинальные сюжеты самостоятельно;
- в) часто самостоятельно складывает оригинальные, довольно сложные сюжеты.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель создает сюжетно-образную ситуацию: в отдельном месте расставляет оборудование и атрибуты для игры, дает тему и предлагает ребенку сложить сюжет по обозначенным обстоятельствам.

5. Оснащение предметно-игровой среды:

- а) обычно осуществляет самостоятельно, без договоренности с партнерами по игре;
- б) осуществляет, периодически советуясь с партнерами по игре, принимая во внимание их мнение;
- в) осуществляет, учитывая мнение других, проявляя смекалку, выдумку.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель «находит» плащевую ткань и говорит, что это плащ-палатка, в которой туристы располагаются на отдых. Далее предлагает поиграть в туристов. Участники игры обмениваются мнениями, как обустроить место для игры. Воспитатель наблюдает за оснащением среды детьми.

Уровни развития игровых умений

Уровень ниже среднего:

- ребенок выражает свое отношение к коллективной игре и с интересом вступает в нее по предложению других играющих; редко по собственной инициативе меняет замысел и роль по ходу игры; чаще берет на себя второстепенные роли; в сюжетосложении складывает простые короткие сюжеты, чаще с посторонней помощью; оснащение предметно-игровой среды обычно осуществляет без договоренности с партнерами по игре.

Средний уровень: отношение к коллективной игре проявляется как умение договариваться на игру с партнерами-сверстниками; умеет менять замысел и роль по ходу сюжета; выбирает как второстепенные, так и главные, инициативные роли; самостоятельно складывает более сложные оригинальные сюжеты; оснащение предметно-игровой среды осуществляет, периодически советуясь с партнерами по игре, принимая во внимание их мнение.

Высокий уровень:

- легко договаривается на игру со своими партнерами, обсуждает тему, события и роли; в связи со сменой замысла определяет себе новую роль и поведение в роли; выбирает чаще главные роли, иницируя диалог; самостоятельно складывает оригинальные и довольно сложные сюжеты; осуществляет оснащение предметно-игровой среды, учитывая мнение других, проявляя смекалку, выдумку.

6-7 лет

Критерии, определяющие уровень игровых умений детей

1. Согласование собственных замыслов ребенка с замыслами партнеров-сверстников:

- а) происходит с трудом;
- б) происходит без серьезных трудностей;
- в) происходит легко, по-деловому.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель предлагает подумать, в какую игру лучше сыграть, и выдвинуть идею, замысел. Дети высказывают варианты замыслов на одну и ту же тему. Потом воспитатель предлагает начать игру, наблюдает, как дети находят общий язык в игре.

2. Сюжетосложение осуществляется:

- а) с использованием сюжетов, в основном, знакомых литературных произведений;
- б) с использованием сюжетов как знакомых произведений, так и придуманных самим ребенком;
- в) с использованием, в основном, собственных сюжетов.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель предлагает провести конкурс историй. Детям дается время на обдумывание сюжетов, затем каждый рассказывает свой.

3. Предметно-игровая среда создается:

- а) с использованием имеющихся игровых средств (игрушек);
- б) с использованием имеющихся подручных средств (полифункционального материала);

в) с использованием изготовленных заранее самоделок и других, специально подобранных для игры средств (модулей).

Диагностическая ситуация:

Воспитатель предлагает детям поиграть на определенную тему так, чтобы оснастить (каждой группе играющих – свою) игровую среду. По окончании игры воспитатель предлагает вспомнить свою игру и подумать, какие атрибуты надо бы сделать дополнительно. Воспитатель предоставляет детям время и материалы, чтобы сделать дополнительные средства игры. Затем предлагает использовать их в игре.

4. Влияние игровых взаимоотношений на реальные:

- а) мало влияют;
- б) укрепляют реальные взаимоотношения детей;
- в) способствуют созданию устойчивых объединений детей.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель наблюдает за играми детей в течение 2-3 дней. Затем предлагает детям, беседуя с каждым отдельно, высказываться о том, кто из сверстников был для них самым хорошим партнером и почему. Воспитатель анализирует, как дети взаимодействовали в игре и как укрепились потом их дружеские взаимоотношения.

5. Ролевой диалог:

- а) маловыразителен, не достаточно развит;
- б) достаточно выразителен, развит;
- в) обогащен выразительными интонациями, эпитетами, сравнениями.

Диагностическая ситуация:

Воспитатель побуждает детей поиграть в игры-диалоги, которые заключаются в том, что детям предлагается сюжетно-образная ситуация («Волк встретил лису», «Медведь залез в улей с медом» и др.), в которой надо «оживить» разговор героев сюжета между собой. Дети вступают в ролевой диалог, а воспитатель оценивает его уровень.

Уровни развития игровых умений

Уровень ниже среднего:

- согласование собственных замыслов ребенка с замыслами партнеров-сверстников происходит с трудом; сюжетосложение осуществляется с использованием, в основном, знакомых литературных произведений; предметно-игровая среда создается с применением имеющихся игровых средств (игрушек); игровые взаимоотношения мало влияют на реальные; ролевой диалог маловыразителен, не достаточно развит.

Средний уровень:

- согласование собственных замыслов ребенка с замыслами партнеров-сверстников происходит скорее легко, чем трудно; сюжетосложение осуществляется с использованием как знакомых литературных произведений, так и придуманных самим ребенком; предметно-игровая среда создается с использованием полифункционального материала и оборудования; влияние

игровых взаимоотношений на реальные проявляется в том, что они укрепляют реальные взаимоотношения детей; ролевой диалог выразителен, развит.

Высокий уровень:

- согласование собственных замыслов ребенка с замыслами партнеров- сверстников происходит легко, по-деловому; сюжетосложение осуществляется с использованием, в основном, собственных сюжетов; предметно-игровая среда создается с использованием самоделок, специально сделанных для игры средств (оборудования, атрибутов); влияние игровых взаимоотношений на реальные проявляется в том, что они способствуют созданию устойчивых объединений детей; ролевой диалог обогащен выразительными интонациями, эпитетами, сравнениями.

Данная диагностическая методика изложена нами с использованием коротких развивающих игр-взаимодействий (ситуаций), которые позволяют педагогу активно включить ребенка в игру и при этом более объективно оценить его игровые умения.

Однако, не следует сравнивать уровни развития игровых умений одних детей с другими, надо оценивать продвижение каждого ребенка и его игры, сравнивая его с ним самим, прослеживая развитие его игры.

8.3. Педагогическое руководство игровой деятельностью детей

Вопросы взаимодействия взрослых (педагогов, родителей) с детьми в детских играх изучались многими ученым и педагогами (Т.И. Бабаевой, О.К. Васильевой, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Е.В. Зворыгиной, Н.Ф. Комаровой, Н.А. Коротковой, Е.Е. Кравцовой, Д.В. Менджеричкой, Н.Я. Михайленко, Е.О. Смирновой, О.В. Солнцевой, А.П. Усовой и др.). Единство взглядов на развитие игры состоит в том, считают они, что, прежде, чем говорить о методах педагогического руководства, следует определить способы педагогического воздействия на возникновение самостоятельной игры у детей и на создание условий для ее бытования в детском саду: *выделение времени на игру и определение ее места в образовательном пространстве детского сада (и семьи).*

Мы с сожалением отметим, что вопрос, связанный с выделением времени на игру в педагогическом процессе детского сада, до сих пор не решен, как и прежде, детский сад, указывает Н.Я. Михайленко, постепенно превращается в «маленькую школу». Это значит, что у детей нет свободного времени для спокойной игры, весь их день заполнен формализованными мероприятиями (репетициями, дополнительными занятиями, в новые времена - проектной деятельностью, по сути искаженной). Все эти виды взаимодействий носят, как правило, навязанный характер, инициатива в них принадлежит взрослому, ребенок ее в это время утрачивает. Происходит неоправданное увеличение содержания образования за счет необоснованных форм работы с детьми. Проектная деятельность, требующая свободы, инициативности, исследовательской позиции и творчества, превращена неумелым воспитателем

в громоздкий, многоэтажно-долгосрочный план, «программу-максимум», для ее выполнения понадобится все свободное время, которое есть у ребенка в детском саду. Н.Е. Веракса утверждает, что назначение проекта состоит в поддержке детской познавательной инициативы, способствующей оригинальности детского мышления, во возвращении общих, то есть универсальных способностей, которые помогут в дальнейшем успешно учиться в школе. Ученый предлагает активно вводить метод проектов в работу с детьми, но при этом, чтобы найти время и пространство для реализации замыслов, советует изменить структуру режима дня, проводить подобную работу один раз в неделю [12, с. 27].

В реальном учебно-воспитательном процессе детского сада проектная деятельность обратилась в создание конкретного продукта – проекта, и по своему объему и частоте «производства» она превратилась в «фабрику проектов», которые готовятся, в основном, силами взрослых, но не создаются на основе интереса и любознательности детей. Воспитателю нужно серьезно изучить, в чем суть метода проектов, чтобы правильно его применять в практике работы с детьми.

Свободное время детей во второй половине дня сегодня почти повсеместно занимает дополнительное образование, что неправомерно. Об этом мы писали в разных публикациях, приводили примеры с необоснованностью введения кружков в педагогический процесс ДОО, но мало что изменилось. К.Ю. Белая и П.И. Третьяков пишут, что студийно-кружковая работа выдвигает новую проблему *увеличения учебной нагрузки на детей*. С одной стороны, детский сад предоставляет много услуг на выбор: танцы, бисероплетение, шахматы, театр, ритмика и т.п., с другой – «с помощью дополнительного образования в детском саду зачастую *неоправданно наращивается содержание* дошкольного образования, *вводится предметный принцип обучения* без учета возрастных возможностей детей», так как обычно подобная работа строится с опорой «на результат»: показать взрослым спектакль, сделать выставку для родителей, отобрать номера для концертных выступлений [13, с. 16]. Тем самым не остается свободного времени на самостоятельную игру детей.

Кроме того, даже при наличии свободного времени в течение дня воспитатель не использует его для самостоятельной деятельности детей, но только она в полном смысле слова всесторонне развивает ребенка. Внимательный воспитатель может наблюдать, как ребенок легко переходит от одного самостоятельного вида деятельности к другому: от рисования к игре, от нее - к просмотру иллюстраций, и от них - к конструированию построек. В этом наблюдаются естественные процессы интеграции специфических видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, познавательной, трудовой, художественно-эстетической) – по принципу «всё проявляется во всём». Воспитатель должен создать условия предметно-пространственной среды для реализации потребностей детей в свободном досуге, прививать культуру самодеятельности, и для этого ему надо изучать теорию дошкольного образования.

К сожалению, педагоги детских садов постепенно теряют научный уровень подготовки, так как не занимаются самообразованием, не изучают систематически дошкольную педагогику и психологию под руководством методистов. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что воспитатели приходят на курсы повышения квалификации малоподготовленными к серьезному разговору о проблемах воспитания и обучения детей. Нежелание и неумение изучать теорию связано с тем, что научные знания сегодня не востребованы в воспитательской среде. Педагог занят тем, что выполняет инструкции различного уровня руководителей дошкольного образования, становится малоинициативным, обезличенным. В Концепции дошкольного воспитания подчеркивается: «Личность может воспитать только личность. Обезличенность фигуры воспитателя, закованного в рамки программы и методических инструкций, отношение к нему, как к простому исполнителю своей роли, и жесткий контроль за четким исполнением предписанных ему служебных обязанностей обусловили многие недостатки системы дошкольного воспитания» [14, с. 31] Далее авторы Концепции пишут: «В регламенте жизни детей должно быть предусмотрено место для разнообразных и свободных проявлений интересов самого ребенка. Это не только праздники, но и просто время, когда он может заниматься своим любимым делом, зная, что ему не будут навязывать какие-то другие занятия. Иметь свободное время и уметь его наполнять не менее важно для ребенка, чем участвовать в коллективных действиях» [14, с. 29]

Таким образом, вопросы бытования игры как деятельности развивающего характера стопорятся в реальной практике детских садов. Необходимо повышать уровень профессиональной подготовленности педагогов на всех ступенях образования: от вузовской до повышения квалификации непосредственно в самом детском саду. Тогда воспитатель будет осознанно предоставлять время и место для свободной деятельности детей, организовывать и оснащать предметно-игровое пространство.

Рассмотрим проблему осуществления педагогического взаимодействия взрослого с детьми в игре с помощью определенных *методов воспитания и обучения*.

Проблема развития игровой деятельности детей тесно связана с проблемой ее продвижения и развития игровых умений при определенной помощи взрослого и в психолого-педагогической литературе чаще всего отражается в понятиях «педагогическое руководство», «формирование игры», «педагогическое сопровождение», «педагогическая поддержка» и «управление детской игрой».

Сегодня некоторые исследователи предлагают заменить *понятие педагогического руководства игрой* на *понятие педагогического сопровождения*. Так, в частности, О.В. Солнцева предлагает перейти от стратегии педагогического руководства игрой к стратегии педагогического сопровождения. Особенность педагогического сопровождения игровой деятельностью детей, по ее мнению, заключается в том, что, взаимодействуя с

детьми, педагог гибко меняет свою позицию в зависимости от степени проявления самостоятельности и творчества детьми, активно сотрудничает с ними: «Педагоги привыкли к тому, что детей нужно всё время целенаправленно воспитывать и развивать. А вот играя с детьми и занимая позицию партнера, специально развивать и воспитывать невозможно. Как только появляется «элемент воспитания», позиция педагога сразу перестает быть партнерской и становится «воспитывающей», а еще хуже «обучающей». Естественность игры при этом сразу нарушается. Следовательно, педагогу необходимо развивать у себя умение быть игроком, партнером ребенка по игре. Это качество называется игровой позицией воспитателя» [15, с. 27].

Другие исследователи придерживаются термина «педагогическая поддержка» игр детей. Так, О.К. Васильева рассматривает педагогическую поддержку игровой деятельности детей как метод, обеспечивающий помощь ребенку в игре (во вступлении в роль, в формулировании замысла и т.д.), которая, по мнению автора, строится с учетом диагностики проблемы, сложившейся в ходе игры, информации о ней, консультаций на этапе принятия решений и выработке плана действий, а также первичной помощи. Разработчик данного метода считает, что в ходе игры ребенок сталкивается с рядом трудностей, которые ему необходимо преодолеть, но сделать это в одиночку он не может. Например, не всегда может понять состояние играющего партнера, предложить ему идею игры, ввести его в уже сложившуюся игровую ситуацию и т.д. В силу этого О.К. Васильева, используя идеи О.С. Газмана о педагогической поддержке, считает, что метод педагогической поддержки будет способствовать возобновлению игры, а сам ребенок избавится от тревожности, будет более уверенно себя чувствовать. Так как каждая игровая ситуация порождает множественность решений, то педагогическая поддержка будет осуществляться в разных ее видах: направляющая, организующая, иницирующая, эмоционально-регулирующая, стимулирующая и упреждающая [16, с. 32].

В педагогике игры высказываются суждения о введении термина «управление детской игрой», что представляется нам вариацией взглядов на взаимодействие взрослого с ребенком, различную позицию, ракурс.

Несмотря на разнообразие мнений, большинство исследователей отстаивают идею педагогического руководства игровой деятельностью детей. Так, Н.Ф. Комарова считает, что в дошкольном возрасте надо позаботиться о такой организации работы по ознакомлению с окружающим миром, чтобы в дальнейшем полученные впечатления нашли воплощение в играх. Для этого надо знать, какое отобрать содержание для занятий, с какими событиями окружающей жизни надо познакомить детей в первую очередь, чтобы эти события отразились в их самостоятельной игре. Целенаправленный отбор содержания при обучении на занятиях позволяет грамотно выстраивать комплексное педагогическое руководство игровой деятельностью, одним из компонентов которой является ознакомление с окружающим миром.

Большая роль в развитии ребенка принадлежит *воспитательной ценности игры*. Известный ученый, педагог, исследователь детской игры Д.В. Менджерицкая подчеркивает, что в игре все стороны детской личности формируются в единстве взаимодействия, так как сплотить детский коллектив можно, если увлечь его совместными играми. Игры часто отражают труд взрослых, их взаимоотношения, а значит, учат уважению ко всякому труду, к занятиям человека важным делом, любимой работой. Ученый пишет: «Руководство творческими играми – один из самых сложных разделов методики дошкольного воспитания. Педагог не может заранее предвидеть, что придумают дети, и как они будут вести себя в игре. Но это не значит, что роль воспитателя в творческой игре менее активна, чем на занятиях или в играх с правилами. Однако своеобразие детской деятельности требует и своеобразных приемов управления» [17, с. 61].

Чтобы игра была насыщенной, живой, необходимо *давать детям яркие жизненные впечатления*. Задача воспитателя – помочь выбрать из всей массы событий в жизни ребенка самые интересные. Единственный путь управления игрой, по мнению Д.В. Менджерицкой – это создание интереса к тому или иному событию жизни. Важно, чтобы дети испытывали чувства, сопереживали сюжетным перипетиям. Для этого воспитателю надо помнить о том, что многообразие впечатлений в детском саду, полученных на занятиях и в других режимных моментах, питает самостоятельную игру детей. Педагог, заботясь о полноценной детской игре, руководит выбором игры: различными приемами вызывает в памяти ребят то, что они видели, о чем им читали [17, с. 60].

В своих исследованиях мы рассматриваем *игру как процесс и результат постоянного пополнения социокультурного опыта детей, в котором проявляются их складывающиеся нравственные ориентации, где они вольно или невольно отбирают жизненное содержание в свой духовный багаж*. Кроме того, игра как творческая деятельность формирует в ребенке черты личности неординарной, самостоятельной, инициативной, активно проявляющей свою жизненную позицию. По нашему мнению, всё это – *благодаря именно целенаправленному педагогическому руководству, в котором педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, формирующие действия, безусловно, будут являться одними из необходимых подходов и их граней к игре детей*. Выбранный воспитателем способ педагогического руководства детской самостоятельной игрой позволит акцентировать внимание педагога на более мягкое, ненавязчивое взаимодействие с каждым ребенком в его самостоятельной игре, и в зависимости от его игровой умелости выстраивать игровое общение: от позиции наблюдателя за его игрой – до непосредственного участника игры.

Е.В. Зворыгина употребляет термин «руководство игрой» как совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями; он используется в единстве с термином «формирование игры»: «педагог целенаправленно руководит процессом

формирования самостоятельной игры у каждого ребенка и играющего коллектива в целом» [18, с. 15].

В теории дошкольного воспитания сложились специфические методы педагогического руководства игровой деятельностью детей.

Прежде всего, в *классификации методов* воспитания и обучения детей в игре широко известны две группы общих методов, характеризуемые как *прямые и косвенные*. Использование прямых методов в игре предполагает непосредственное вмешательство взрослого в игру детей, например, в виде прямого показа и руководства деятельностью. Используя косвенные методы, воспитатель старается ненавязчиво побудить детей к деятельности, тем самым своеобразно воздействует на игру и играющих [19, с. 23].

Обратимся к примерам. Даша М., 2 г. и 5 мес. кормит куклу ложкой, затем поворачивает куклу набок и пытается уложить в постель. Кукла не помещается в кроватке, тогда Даша кладет ее, как придется, и отходит в сторону. Воспитатель может использовать оба метода, но вначале пробует косвенный, и это выражается в словах, обращенных к кукле: «Катя, тебе неудобно лежать? Надо бы тебе помочь». Если Даша не обращает на эти слова никакого внимания, то воспитатель может продолжить взаимодействие с куклой, немного конкретизируя игровую задачу: «Катя, может твоя мама придет и поможет тебе?». Если и в этом случае девочка не воспринимает игровую задачу, то воспитатель ставит вопрос прямо, вмешиваясь в игру: «Даша, твоя дочка плачет, ей неудобно лежать, помоги ей!». Если Даша отзывается, но не понимает, в чем проблема, то воспитатель должен помочь ей прямым советом: «Кате неудобно спать, положи ее в другую кроватку». Таким образом, путем выстраивания методов воспитатель добивается результата, и ребенок воспринимает новую игровую задачу, что в итоге позволяет ему продолжить игру.

В педагогике игры известен метод формирования игры под названием «метод комплексного руководства игрой», разработанный Е.В. Зворыгиной, Н.Ф. Комаровой и др. под научным руководством С.Л. Новоселовой и др., позволяющий осуществить формирование игры. В нем проявляется взаимосвязь компонентов: ознакомление детей с окружающим миром в активной деятельности, обогащение игрового опыта и умений, организация предметно-игровой среды, активизирующее общение воспитателя с детьми.

Первый компонент комплексного руководства игрой – ознакомление с окружающим миром - предполагает, что игра по своей природе социальна, в ее основе – явления окружающего мира, в результате освоения социального опыта дети начинают играть, и в процессе этого переживают определенные чувства, которые в реальной жизни пережить не могут. В исследованиях в области дошкольной педагогики проводятся параллели о необходимости обогащения детских игр жизненным опытом, о проведении работы по ознакомлению с окружающим не изолированно от игры. Знания, полученные на занятиях, должны отражаться в играх детей. Это является своеобразным диагностическим

средством – чем интереснее игра ребенка, тем насыщеннее его повседневная жизнь, тем больше она дает впечатлений для игры.

Второй компонент – обогащение игрового опыта – зависит от того, как он развивается: от усложнения содержания – к усложнению игровых действий – к взаимодействию с партнерами – к самостоятельности и творчеству. Важным здесь является обучение в виде игры. Вместе с тем, важно не отождествлять это с обучением сюжету-образцу. Обучение идет как освоение игровых умений, а главным является способность входить в воображаемые обстоятельства игры.

Третий компонент – организация предметно-игровой среды – это игрушки и игровой материал. Сюда входит: оснащение игровых комнат и комплектование игровых сред различными игровыми материалами. Есть много советов исследователей, как поступать при оснащении игрового пространства. Общее в том, что необходимо определять среду в соответствии с возрастом детей: от более конкретной предметно-игровой – до модульной, полифункциональной. Для детей любого возраста предметно-игровая среда должна быть гибкой, насыщенной, вариативной.

Четвертый компонент – активизирующее общение воспитателя и ребенка – состоит в том, что все усилия педагога в области налаживания игрового пространства должны подвести к возникновению самостоятельной игры. Активизирующее общение побуждает ребенка к инициативе. Этот компонент пронизывает и все три другие: при ознакомлении с окружающим – побудить к отображению полученных впечатлений; при обогащении игрового опыта – ставить в проблемные ситуации, побуждающие к самостоятельности; при организации предметно-игровой среды – учить ставить игровые задачи [20, с.16].

Нам близки идеи Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой по поводу развития игровой деятельности детей, так как в них отражается главный момент: *игра развивается при условии передачи все более усложняющихся способов игровых умений (способов построения игры)*. В своих работах данные авторы выстраивают стратегию и тактику поведения взрослого в совместной игре с ребенком: от азов игры до более совершенных ее форм. Взрослый, советуют они, должен применять наиболее соответствующие способы педагогических воздействий на детскую игру, и прежде всего, хорошо знать игры детей, участвовать в их организации, уметь включать детей в игру, быть способным анализировать уровни ее развития. Авторы предлагают использовать *приемы втягивания детей в игру и подключения воспитателя к игре детей как два ведущих способа развития игровой деятельности детей*. Прием втягивания происходит по принципу вовлечения ребенка в мир играющих людей. Принципиально важно осуществлять его в разновозрастной группе (дворового сообщества, детского сада), но в случае ее отсутствия воспитатель организует свою игру на глазах у детей, и они, увлеченные ей, как бы втягиваются в нее. Прием подключения используется тогда, когда дети «потеряли» нить игрового сюжета и не могут поставить перед собой следующую игровую задачу. Поэтому воспитатель подключается к игре детей в какой-либо роли. В

пособиях к программе «От рождения до школы» мы разработали серию игровых ситуаций с использованием приемов втягивания и подключения воспитателя к детской игре. В данном случае воспитатель, изучая примеры разработанных нами сценариев, может по последовательности изложения материала в каждой конкретной игре судить о том, как ему следует осуществлять педагогическое руководство, какими методами и приемами [21, с. 25].

Вместе с тем, воспитателю следует помнить, что ни один сценарий сюжетно-ролевых игр не может использоваться буквально, трафаретно, он выполняет роль образца, но не шаблона. Именно как образец или как хорошо написанный сценарий конспект игры даст возможность воспитателю понять логику создаваемой игровой ситуации, способы вхождения взрослого в игру или оказать помощь в построении ее детьми. Н.Я. Михайленко пишет, что конспект игры может играть роль «возможного проекта собственных действий», иначе в практике работы с детьми он будет сковывать воспитателя [22, с. 17]. Игра в живом процессе детского сада расставляет все по местам: логика проектирования игры складывается непосредственно в самой игре, тут сочетаются импровизация и четкий план, непредсказуемость и преднамеренность, подчиняющиеся разуму и воле фантазии. Конспект - это только канва, логика, которой можно следовать.

В практике руководства детскими играми встает *проблема обогащения содержания детской игры*. В содержании игр отражаются все те впечатления, которые получены детьми из окружающей действительности, в частности, наблюдения за жизнью и деятельностью взрослых, а также общение с ними. Обогащению содержания детской игры способствуют специально организованные целевые прогулки, экскурсии, наблюдения за жизненными ситуациями в повседневной жизни детского сада. В наших разработках по развитию игровой деятельности детей к «Программе воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой) и к программе «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) *представлены формы обогащения жизненных впечатлений детей*. В частности, в качестве одной из форм предложены *экскурсии по детскому саду*, во время которых ребенок узнает много интересного, то, что обычно скрыто от его глаз. В ходе подробных экскурсий ребенок знакомится с работой вспомогательного персонала (помощника воспитателя, дворника, работников кухни, прачечной, заведующей и др.), узнает об особенностях устройства детского сада, назначения помещений и прогулочных площадок. Кроме этого, нами разработаны материалы предварительной работы по подготовке детей к игре, это сценарии повседневной работы воспитателя, ориентированной на пробуждение детской игры и желания детей осуществить замысел. Использование ИКТ, специально разработанных бесед, обучающих игр, развлечений способствует проявлению игровой инициативы.

В педагогике обосновывается положение о том, что сам по себе метод не может быть ни хорош, ни плох, ни абсолютно полезен, но он может быть использован не по назначению, без учета конкретных условий. Исследователи

считают, что для достижения эффективных результатов *необходима система методов, логика их применения*. Это в целом доказывает идею о том, что использование методов педагогом свидетельствует о степени его мастерства, о том, как он научился учитывать возрастные и индивидуальные возможности детей, пробуждает мотивы деятельности, то есть умеет пользоваться тонким инструментом прикосновения к личности ребенка [23, с. 275].

В использовании педагогом тех или иных методов развития игровой деятельности необходимо опираться на зону ближайшего развития детей, предвидеть результаты взаимодействия с тем или иным ребенком, формировать мотивы игры, пробуждать желание играть и выступать субъектом своей деятельности.

Педагог должен осознавать, что его *взаимодействие с ребенком с целью развития игровой деятельности состоит в передаче ему наиболее адекватных способов построения игры и воспитания начал игровой культуры, которая в результате проявляется как система отношений ребенка к окружающей действительности (к природе, к рукотворному миру, к общественным явлениям и, наконец, к самому себе) через ценности переживания, ценности познания и ценности преобразования*.

Мы рассмотрели вопросы развития игровой деятельности детей и выяснили, что роль игры в жизни детей велика, вопросы игры и ее развития тесно связаны с формированием игровых умений детей на каждом ее этапе. Игровые достижения не пропадают бесследно, они накапливаются от стадии к стадии и создают *фонд игровой деятельности*, постоянно развиваются, что дает возможность вывести игру на новый более совершенный уровень, значит, и самого ребенка. Основная роль в развитии игры принадлежит взрослому, именно он формирует первые игровые умения детей и предоставляет условия для развития полноценной игры; этому способствует уровень его профессиональной подготовленности, выражающийся в чутком педагогическом руководстве игровой деятельностью детей.

Таким образом, по вопросам педагогического руководства игровой деятельностью детей мы можем сделать выводы:

- воспитателю необходимо знать игры детей, способы развития игровой деятельности и постоянно вести наблюдение за детской игрой;
- воспитатель должен способствовать созданию условий для развития детской игры;
- воспитатель обязан заниматься самообразованием, чтобы поддерживать свой профессиональный уровень, быть сведущим в области педагогики и психологии детства и игры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Савенков А.И. Культурно-историческая природа детства. Детский сад от А до Я. 2012. № 6. С. 4 – 10.
2. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) /Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4 –е изд. М.: Изд-во Московск. ун-та, 1981. – 584 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности: Вторая младшая группа. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 144 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия. Т. I. - М.: научное издательство Большая российская энциклопедия, 1993. - 608 с.
7. Жуковская Р.И. Творческие ролевые игры в детском саду. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 160 с.
8. Николаева С.Н. Юный эколог. Система работы в подготовительной к школе группе детского сада. Для работы с детьми 6-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2010. - 168 с.
9. Фурмина Л.С. Возможность творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок. Монография / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.
10. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: Учебное пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 264 с.
11. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности детей: Средняя группа. М.: Мозаика-Синтез, 2014.
12. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Мозаика-Синтез, 2008. - 112 с.
13. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. /П.И. Третьяков и др. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
14. Концепция дошкольного воспитания / под ред. В.А. Петровского, В.В. Давыдова // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 3 -30.
15. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. Спб.: Речь; М.: Сфера, 2010. - 176 с.
16. Васильева О.К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения / Мозырь: Содействие, 2013. - 152 с.
17. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет.сада/ Под ред. Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
18. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
19. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Пособие для работы с детьми 2-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2015 г. – 128 с.
20. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М.: Изд. «Скрипторий 2003», 2010. - 160 с.

21. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности: Первая младшая группа. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 128 с.
22. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 3-е изд., испр. М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с.
23. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. - 5-е изд., стер. - М.: Изд. центр Академия, 2006. - 576 с.

ГЛАВА 9. КОМПЕТЕНТНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

9.1. Содержательный аспект духовно-нравственного воспитания

Процесс духовно-нравственного воспитания привлекает к себе все больше и больше внимания, как со стороны ученых, так и со стороны практикующих педагогов.

Положения о духовно-нравственном воспитании обучающихся, приобщении их к духовно-нравственным ценностям включены в Федеральный закон «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ), где, в частности, даются основные дефиниции определенного духовно-нравственного содержания:

- воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей (подчеркнуто нами: Н.К.) и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1];

- содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями (подчеркнуто нами: Н.К.) [2].

Задачи духовно-нравственного воспитания отражены и в материалах, разработанных в рамках обновления государственного стандарта общего образования – Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др.

Во ФГОС НОО заявлено:

- Стандарт направлен на овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России (ч.1, п.6);

- на ступени начального общего образования осуществляется становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей (ч.1, п.8);

- Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника начальной школы»), любящего свой народ, свой край и свою Родину; уважающего и принимающего ценности семьи и

общества; готового самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом (ч.1, п.8);

- личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций; формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов (ч.1, п.10).

Так, в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» говорится о том, что обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России является ключевой задачей современной политики Российской Федерации [4]. Важнейшей целью современного отечественного образования авторы Концепции считают воспитание, социально-педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России [5].

Анализируя содержание всех этих источников, посвященных анализируемой проблеме, мы видим, что ясного понимания сущности духовно-нравственного воспитания в научном педагогическом сообществе и педагогической практике пока нет. Каждый из авторов по-своему трактует понятие «духовно-нравственное воспитание». Нечётко определяется его соотношение с нравственным, патриотическим, гражданским и другими традиционными направлениями воспитания. Некоторые ученые и педагоги данное понятие отождествляют с понятием «нравственное воспитание» или подменяют категорией «религиозное воспитание». При таком положении дел возникает необходимость уточнить содержание данного понятия.

Понятие «духовно-нравственное воспитание» напрямую связано с понятием «мировоззрение». Под *мировоззрением* понимают систему представлений о мире, нас самих и обществе – как осознанных, так и неосознанных [6]. Как отмечают исследователи, в религии и философии духовные ценности представлены в форме определенных мировоззренческих традиций, учений, которые существуют не только в сознании их сторонников, но и как целостные феномены культуры, включающие установочные или сакральные тексты, правила, нормы, символы, обряды, ритуалы и т. п. В этом смысле виды мировоззрения — объективно существующие феномены культуры. Каждый из видов мировоззрения предполагает наличие целостной, иерархически выстроенной, логически непротиворечивой картины мира и соответствующей ей системы отношений человека ко всем объектам и явлениям действительности — системы морали, нравственных норм. Система морали фактически является частью мировоззрения определенного типа, его

практическим компонентом и способом утверждения в действительности. Мировоззрение без системы морали — абстракция, как и система морали без мировоззренческого основания [7].

Исследования И. В. Метлика, И. А. Галицкой показали, что духовно-нравственное воспитание направлено на формирование взглядов, убеждений и соответствующих нравственных установок, качеств личности воспитуемого — именно тех, которые соответствуют данному мировоззрению. Отсюда ученые приходят к выводу, что духовно-нравственного воспитания в точном смысле этого понятия на немировоззренческой или неопределённой, размытой мировоззренческой основе быть не может. В этом случае можно условно говорить о духовно-нравственном развитии личности, о накоплении человеком мировоззренческого и нравственного опыта осмысления духовной культуры, морали [8].

Исходя из вышесказанного, исследователи приходят к выводу, что духовно-нравственное воспитание следует реализовывать по двум направлениям: *формирование мировоззрения* (приобщение человека к определенной системе представлений о мире, человеке и обществе, целях и смыслах жизни) и *нравственное воспитание* (формирование представлений о духовно-нравственных ценностях, воспитание нравственных качеств и формирование определённого типа нравственной культуры личности).

Проведенный И.В. Метликом, И.А. Галицкой сравнительный анализ понятий духовности, духовного, нравственности, нравственного воспитания, духовно-нравственного воспитания в современной отечественной философии, педагогике, психологии (Г.С. Батищев, Б.С. Братусь, Л.П. Буева, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Е.И. Исаев, В.А. Лекторский, В.В. Медушевский, В.М. Меньшиков, Т.И. Петракова, Т.В. Склорова, В.И. Слободчиков, Г.Шестун и др.) позволил выделить *характеристические признаки духовно-нравственного воспитания*.

Духовно-нравственное воспитание:

- относится к субъективному, внутреннему миру человека и прежде всего к ценностно-смысловой сфере личности;

- направлено на формирование высших идеалов и ценностей, формирует в структуре личности ценностную иерархию (вертикаль), начиная с абсолютной ценности, принимаемой аксиоматически, на веру;

- формирует, образует духовную сферу личности, позволяющую человеку самоопределиваться не только в природе, но и среди людей, в обществе, выйти из состояния «общественного животного» (А.Ф. Лосев);

- в соответствии с иерархией смыслов и ценностей в мировоззрении данного типа содержит и предлагает решения основных смысло-жизненных проблем, тем самым позволяет регулировать отношения субъекта в окружающей действительности: к людям, обществу, природе и т. д., а также самому себе, своим личным качествам;

- в нравственно-поведенческом аспекте ориентирует человека на неутилитарные и неэгоистические интересы, несовместимые с индивиду-

ализмом, узким прагматизмом. «Как для религиозного, так и для светского сознания общим является понимание духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и смысложизненные ориентиры личности укоренены в системе надындивидуальных ценностей» (В.А. Лекторский);

- в социокультурном аспекте основывается на целостной иерархически выстроенной картине мира, мировоззрении определенного типа (религиозном или нерелигиозном) и соответствующей ему системе морали, соотносится с исторически сложившейся духовно-нравственной традицией, культурой, представленной в социуме [9].

Обобщая эти положения, авторы подчеркивают, что духовно-нравственное воспитание должно быть основано на определенном мировоззрении и соответствующей системе морали, социокультурной традиции, формировать ценностно-смысловую сферу личности и определенный образ (уклад) жизни [10].

Сформировать мировоззрение, приобщить детей к духовно-нравственным ценностям, культурным традициям без активного участия самих воспитанников невозможно. В связи с этим *духовно-нравственное воспитание* можно определить как деятельность, направленную на формирование ценностно-смысловой сферы личности в контексте определенного мировоззрения и согласной ему системы морали, культуры и образа жизни. И эту деятельность необходимо организовывать и в школе (на уроках и во внеурочной деятельности), и в семье, и в системе дополнительного образования.

Осуществляя процесс духовно-нравственного воспитания, мы призваны создать для воспитанников условия обретения устойчивого духовно-мировоззренческого и ценностно-нравственного стержня, содержательной основой которого являлась бы традиционная духовно-нравственная культура российского общества, народов России.

Результатом духовно-нравственного воспитания можно считать определенный образ жизни человека, когда уже он сам является носителем, хранителем, транслятором, творцом, созидателем, воспитателем определённой духовно-нравственной культуры, традиций, образа жизни. Не следует надеяться на быстрое достижение результата в духовно-нравственном воспитании. Человек должен выстроиться, выковаться в процессе приобретения личного жизненного опыта, осмысления жизненных целей, самопознания и самоопределения, приобщения к духовно-нравственным ценностям, социокультурным традициям.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определен *идеал человека*. Это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, *укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации*» [11].

Наше многонациональное государство составляет многонациональный народ. А многонациональный народ – это русский народ, украинский народ, татарский народ, народ Коми, башкирский народ, дагестанский народ и многие другие народы – каждый со своей культурой. Зададимся вопросом: в каких именно духовных и культурных традициях мы должны быть *укорененными*? В традициях всех народов сразу и в равной мере? Тогда не получится быть укорененными, информированными – да. Или смешаем культурные традиции, взяв от каждой то, что больше нравится? Например, у русского народа – сказки и пословицы, у украинцев – костюм и песни, у дагестанцев – танец, у татар – народные праздники, у народов Коми – веру, у башкир – традиции семейного воспитания и т.п. Или в каком-то ином сочетании?

Важно быть укоренённым в духовных и культурных традициях своего народа. Русские люди должны быть приобщены к русской духовной и культурной традициям. Соответственно, украинцы – украинской духовной и культурной традиции, татары – татарской, дагестанцы – дагестанской духовной и культурной традиции и т.п.

Таким образом, важно быть укоренённым в духовных и культурных традициях своего народа и уважительно относиться к духовно-нравственной культуре братских народов нашего многонационального государства. Не толерантно, нейтрально, терпимо относясь к иному в культуре, а уважительно и бережно к тому, что дорого и свято другому народу. Если воспитать человека, который дорожит традициями и ценностями своей родной культуры, бережет то, что свято своему народу, то он не сможет уничижительно относиться к духовно-нравственным ценностям и традициям других народов.

Традиционно Россия является семьей братских народов. В любой традиционной семье существует иерархия. В семье есть старшие и младшие. Младшие слушаются старшего и всё с ним согласуют, а старший заботится о младших и защищает их. Старший в семье возлагает на себя ответственность в большей степени. В недавней истории русский народ был старшим братом и не относился высокомерно к братским народам. Если в России мы стремимся жить семьей, нужно вернуться к иерархии в семье народов. Иначе «дом Семьи» превратится в «коммунальную квартиру», где каждый живет своими интересами, заботится о своем, несет ответственность только за себя, а не за общее дело. Тогда Россия не будет крепкой и единой страной.

В России русский язык является государственным. Русский народ самый многочисленный. По данным переписи 2010 года около 78 % населения России – русские. Русский народ по праву можно считать старшим еще и по историческому признаку. Земли, занимаемые преимущественно русскими сегодня (Центральный федеральный округ), вошли в состав Русского государства еще в далекие средние века. Позже присоединялись другие земли и другие народы.

Отчего же в России слово «русский» стало звучать столь редко? Слово «русский» заменило слово «российский». Слово «русский» не произносят, опасаясь быть обвиненным в национализме. Это ложные доводы, этого

допускать нельзя. Необходимо вернуть слово «русский» в обиход и пользоваться им с достоинством. Но русский человек с достоинством сможет произносить это слово лишь в том случае, если будет осознавать смысл, красоту и предназначение «русского». В связи с этим считаем необходимым глубоко и внимательно изучать русскую культуру, приобщать детей к русским духовным и культурным ценностям.

Как отмечалось выше, в основе любой культуры лежит определенное мировоззрение – четкая система представлений о том, что есть этот мир и как он устроен, осмысление целей и смыслов жизни человека, национальной идеи (ради чего живет народ, к чему он призван), моральные ценности. В русской культуре эта система представлений выстроилась на Православии. В.Ю. Троицкий пишет: «Чем определяются наши духовные традиции? Конечно, Православием. Верит человек или не верит, это одно; но если он культурный человек, он должен понимать, что Православие – лоно, в котором выросла вся наша культура...» [12].

Надо признать, что Православие – культуuroобразующая религия России. На основе Православия рождается культура, которая возвышает душу человека, побуждает его к нравственному самосовершенствованию. Русская культура воспевала лучшее в Православии – честь, верность, соборность, служение, самоотверженность, любовь. Поэтому и патриотизм средневековой Руси понимался не только как любовь к своему Отечеству, готовность умереть, защищая свою Родину, но и преданность Православию, готовность погибнуть за христианскую веру.

Ценности Православия нашли свое отражение во всех компонентах русской культуры – в языке и литературе, живописи и архитектуре, музыке и истории, праздничной культуре и традициях.

Осуществляя процесс духовно-нравственного воспитания в начальной школе, приобщая детей к русским духовным и культурным традициям, следует знакомить детей и с основами православной культуры, поскольку без этого невозможно глубоко понять (а следовательно, полюбить, ценить, беречь) и передавать потомкам ни свою отечественную историю, ни русскую литературу, ни русскую музыку, ни русские традиции. Так, детей из семей, принимающих православное миропонимание, следовало бы *приобщать* к православной культуре, детей из семей, придерживающихся другого мировоззрения, – *знакомить* с основами православной культуры.

Некоторые смущаются тем, что наши инославные братья приглашаются к изучению основ православной культуры (ОПК) с целью ознакомления. Если они приехали жить на землю, где проживает преимущественно русский народ, и отдают детей учиться в русские школы, где говорят на русском языке, изучают преимущественно русскую литературу, историю, искусство, традиции, почему отказываются *знакомиться* с мировоззренческими основами русской культуры? Ф.М. Достоевский отмечал следующий факт: кто не понимает Православия, тому никогда не понять и Россию. В нашей практике были случаи, когда родители нерусских национальностей и неправославного

вероисповедания приветствовали изучение своими детьми ОПК. Эти родители объясняли свой выбор тем, что они остаются жить на этой земле и хотят, чтобы их дети хорошо понимали русский народ и его культуру. При этом добавляли, что к своей вере и традициям они приобщат своих детей в семье.

9.2. Реализация задач духовно-нравственного воспитания в образовательном процессе начальной школы

Большие возможности для приобщения детей к духовным и культурным традициям имеют уроки *родного языка* в начальной школе.

ФГОС НОО при изучении родного языка предусматривает:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета (2 раздел 12.1. Филология).

Важно учить детей вслушиваться в слово, понимать его смысл, знать этимологию ряда слов, отражающих духовно-нравственные ценности нашего народа. Например, это такие слова, как «счастье», «Родина», «Отечество», «человек», «спасибо», «совесть», «милосердие» и другие. Не менее важно научить детей бережно относиться к слову, беречь русский язык от «засорения», не допускать использование ненормативной лексики.

Детей необходимо учить грамотно высказывать свои мысли, правильно говорить на родном языке. Для этого младшие школьники должны слышать образцы правильной, лексически богатой речи со стороны учителей, а дома – родителей.

В нашем обществе есть некая мода на использование иноязычных слов. Нам видится возможным их употребление лишь в том случае, если отсутствуют синонимичные им русские слова.

Утверждение человека как личности происходит с помощью речи. Как отмечает В.Ю. Троицкий, человек, лишённый слова, перестаёт существовать как человек, теряет все человеческие качества. Таким образом, слово является орудием общения и мысли, ключевым средством духовно-нравственного бытия, средоточием умственного, чувственного и духовного исторического опыта поколений (в том числе нравственного опыта). Кроме того, слово - это единственное средство получить знания (образование) [13].

Важно отметить, что состояние обывденной речи, уровень и качество освоения языка на 90% определяет нравственное состояние общества. Обратим внимание, например, на то, что в нашем обществе крайне редко стали звучать

слова «правда», «честно», «истина». Слова «честно» - «нечестно» сегодня можно лишь услышать от детей, которые играют в игры с правилами и порой нарушают их. Взрослые люди, решая взрослые проблемы, употребляют иные слова: «приоритетно» – «неприоритетно», «перспективно» – «неперспективно», «актуально» - «неактуально», «эффективно» – «неэффективно», «выгодно» – «невыгодно», «успешно» – «неуспешно»... Русский народ с древности стоял за Правду, за истину. Одним из памятников древнерусской литературы был свод законов, который получил название «Русская Правда» (XI век). Е.А. Яковлева отмечает, что слово «правда» понималось как то, что «от Бога», «Божья правда». Истина же находится в человеческом обществе, на Земле. *Жить по правде, поступать по правде, говорить правду* – цель православного человека (отсюда и слово – *праведник*) [14].

Всем известны слова Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде». На факт стояния русских людей в Правде обращают внимание и иностранцы.

Франсуа де Ларошфуко, французский писатель-моралист утверждает: «Русским людям нужна *Правда*, и они ищут ее, прежде всего, в жизни» [15].

Фридрих Гегель, немецкий философ, характеризуя русских людей, говорил: «Русские люди добросовестно и безвозмездно трудятся, если в обществе есть нравственная идея, *праведная цель*» [16].

Вызывает интерес позиция Уильяма Томсона, английского физика, который был убежден: «Жить по Правде – это по-русски!» [17].

Значимым средством приобщения младших школьников к духовным и культурным народным традициям являются *устное народное творчество и русская художественная литература*. ФГОС ООН посредством уроков литературного чтения предполагает достичь:

- понимания литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций;

- осознания значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности (2 раздел 12.1.Филология).

Глубокий смысл духовно-нравственных ценностей заложен в *пословицах*:

«Одна у человека мать, одна у него и родина».

«Семья сильна, когда над ней крыша одна».

«Вся семья вместе, так и душа на месте».

«Всякое уменье трудом дается».

На практике мы столкнулись с тем, что современная студенческая молодежь порой не видит скрытого смысла пословиц (например: «За морем теплее, а у нас светлее», «Каждая мышка в свою норку тащит корку», и т.п.), а воспринимают их буквально. Это, видимо, происходит благодаря некоему «упрощению» жизни, мысли, отношений между людьми. Очевидно, что люди, которые ведут «упрощенный» образ жизни, не будут вдумываться в глубинный смысл народной мудрости, запечатленной в пословице, былинке, сказании. Им перечисленные жанры не интересны и не понятны, поэтому они ищут себе

альтернативу «попроще». В связи с этим считаем важным учить младших школьников видеть и понимать мудрость в различных формах устного народного творчества.

Прекрасный потенциал для воспитания духовно-нравственных ценностей (верность, настоящая дружба, честность, преданность, милосердие, жертвенность, трудолюбие и др.) имеет русская *художественная литература*.

Особое внимание следует уделять мудрости *сказки*, в которой добро всегда побеждает зло. Зададимся вопросом: почему наши предки так настойчиво передавали эту мысль через большое количество народных и литературных сказок, в то время, когда жизнь показывает нам порой прямо противоположное? Ответ становится понятен, если обратить внимание на христианское понимание жизни и смерти: жизнь - вечная, а расплата за зло приходит либо в земной жизни человека (тогда видим расплату), либо после смерти тела (душа проходит испытания, человеческому глазу это не доступно) [18].

К сожалению, уходит из учебных образовательных программ жанр *былины*. Былина несет свое особое послание: сила физическая соединяется с силой духа и тогда побеждает.

ФГОС НОО обращает внимание на *изобразительное искусство* как средство духовно-нравственного воспитания, показывая при этом необходимость формирования первоначальных представлений о значении изобразительного искусства в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека (2 раздел 12.5. Изобразительное искусство). Особенно полезным, на наш взгляд, для приобщения младших школьников к духовным и культурным ценностям будет знакомство с произведениями древнерусской живописи, полотнами русских художников, отражающих красоту родных пейзажей, теплоту семейных отношений, рисующих образ человека мудрого, трудолюбивого, честного, заботливого.

Древнерусская живопись представлена преимущественно иконой. Произведения Дионисия, Андрея Рублева, Феофана Грека имеют мировую известность. Язык иконы особенный, его нужно учить понимать. Святые отцы называли икону Евангелием для неграмотных. Благодаря иконе древнерусский человек постигал Дух Христов, приобщался православной духовности. Знакомя детей с иконой, следует обращать их внимание на некоторые характерные особенности:

- икона не знает измерений и имеет обратную перспективу;
- каноническая икона не имеет случайных деталей или украшений;
- мир иконы открывается как видение вечности;
- в иконе передается не лицо, а лик, не фигура, а образ;
- главная задача иконы – показать реальность мира духовного;
- икона воздействует на ум и интуицию, в отличие от картины, которая воздействует на чувства и эмоции.

Доступно и подробно об иконе говорится в пособии для учителей О.В. Розиной «Духовные основы русской культуры» [19].

Красоту пейзажей нам являют В. Поленов, И. Левитан, И. Шишкин, А. Саврасов, С. Андрияка, Г. Мясоедов, И. Ендогуров, П. Брюллов, С. Жуковский, Ф. Васильев и многие другие художники. Чудесно представлен человек на картинах у В. Маковского, М. Нестерова, В. Тропинина, В. Боровиковского, И. Крамского, А. Лактионова и др. История России отражена на полотнах В. Васнецова, М. Нестерова, И. Никитина, П. Рыженко и др.

ФГОС НОО обращают внимание и на роль музыки в духовно-нравственном развитии человека. Согласно Стандарту учитель призван формировать первоначальные представления о роли музыки в жизни человека, ее влиянии на духовно-нравственное становление личности (2 раздел 12.5. Музыка).

Профессор Московской Консерватории В.В. Медушевский замечает, что музыка – это язык нашего сердца, не язык эмоций, как сейчас модно стало думать, а язык таких глубин нашей личности, которые сложно описать с помощью речи. Русская музыка М. Глинки, А. Бородина, П. Чайковского, С. Рахманинова и других композиторов проливает в душу свет, дарует человеку надежду, проводит через покаяние к освящению. В ней запечатлена душа русского человека, которая радуется и печалится, скорбит и торжествует. Надо учить подрастающее поколение слышать и понимать язык музыки – преимущественно народной, классической, духовной. Иногда можно слышать от коллег: «Дети не любят классическую музыку и не слушают ее». Не любят, потому что не понимают. Не слушают потому, что она предлагает задуматься, а не развлечься. Вот он – труд души, к которому следует приобщать младших школьников.

Знакомить детей с *отечественной историей и народными традициями* в начальной школе возможно на уроках «Окружающий мир» и во внеурочной деятельности. Необходимо учить пониманию особой роли России в мировой истории, воспитывать чувство гордости за национальные свершения, открытия, победы; формировать уважительное отношение к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, ее современной жизни (ФГОС НОО, 2 раздел 12.3. Окружающий мир).

У России славная история. Ученикам необходимо раскрыть повествовать знаменательные события (например, победы в войнах, открытия мирового значения и т.п.), рассказать о судьбах известных людей, выдающихся личностей (князей, царей, святых, ученых, врачей, учителей, художников, писателей, воинов и др.). С народными традициями удобно знакомить на специально организованных праздниках и мероприятиях. К традициям своего народа – приобщать, с традициями других братских народов – знакомить.

С недавних пор в сетку уроков в 4 классе ввели учебный курс «*Основы духовно-нравственной культуры народов России*», через который ФГОС НОО предполагает:

1) развивать готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;

2) знакомить с основными нормами светской и религиозной морали, учить понимать их значение в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе;

3) воспитывать понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;

4) формировать первоначальные представления о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России;

5) формировать первоначальные представления об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности;

6) способствовать становлению внутренней установки личности поступать согласно своей совести; воспитывать нравственность, основанную на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России;

7) способствовать осознанию ценности человеческой жизни (2 раздел 12.4. основы духовно-нравственной культуры народов России).

Отсюда можно выделить основные задачи реализации содержания курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: воспитание способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, формирование первоначальных представлений о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России (3 раздел 19.3. Учебный план начального общего образования).

В контексте нашего исследования становится неясно, в рамках какого мировоззрения следует формировать способность к духовному развитию и нравственному самосовершенствованию? Как отмечалось выше, нравственность существует только в рамках определенного мировоззрения, в рамках той или иной картины мира. Следовательно, важно определить мировоззренческую основу образовательного процесса в современной России. Учить детей просто «быть хорошим» и «правильно себя вести» вне мировоззренческой канвы и ждать позитивных изменений в обществе по меньшей мере наивно. Понятия «быть хорошим» и «правильно себя вести» в зависимости от той или иной ситуации могут пониматься по-разному, особенно в полимировоззренческом обществе.

Крайне важно обратить внимание и на задачи формирования «первоначальных представлений о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России». Речь идет о знакомстве и формировании первоначальных представлений о неких понятиях. Разве возможно таким образом воспитать патриота, «укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [20]? Само знакомство с отечественными традиционными религиями в начальной школе, на взгляд некоторых исследователей (И.В. Метлик, О.В. Розина и др.), походит на курс «подрастающего атеиста». Детям дают понять, что все народы имели веру в Бога. Эти – так верили, эти – иначе. Этим - вот это

разрешалось, а то - запрещалось и т.д. Кроме того, такой подход противоречит возрастным особенностям младших школьников. В эти годы детям принципиально важно знать: как правильно? Они задаются вопросами: «Как это есть на самом деле? Как мне жить?» Четвероклассникам же зачастую представляют множество мировоззренческих позиций и не показывают единственно верного для них пути. Иногда педагоги на вышеобозначенные вопросы детей отвечают: «Во что хочешь, в то и верь». Или: «Когда вырастешь, сам выберешь». Подобное отношение таит опасность создания удобной для себя религии в юном или зрелом возрасте.

Младшим школьникам весьма сложно, да и практически невозможно самим для себя верно выбрать мировоззрение в силу возрастных особенностей. Ответственность за воспитание детей, по Конституции РФ, несут родители. Родители имеют право выбрать для своего ребенка один из модулей курса «Основы духовно-нравственной культуры народов России»:

1. Основы православной культуры;
2. Основы исламской культуры;
3. Основы буддийской культуры;
4. Основы иудейской культуры;
5. Основы мировых религиозных культур;
6. Основы светской этики.

«Один из модулей изучается обучающимся с его согласия и по выбору его родителей (законных представителей). Содержание каждого модуля ориентировано на знакомство с соответствующей культурой и религиозной или светской традицией и не содержит критических оценок других религий и мировоззрений» [21].

Права родителей при выборе модуля, к сожалению, часто нарушаются. Администрация школ ссылается на «нехватку» кадров, чтоб разделить детей на группы. Надо выбрать что-то одно на всех, чтоб никого не ущемить. В итоге всем классом решают изучать «Основы светской этики» или «Основы мировых религиозных культур». К чему может привести изучение модуля «Основы мировых религиозных культур», мы уже отмечали. Следует отдельно сказать о преподавании «светской этики» в начальной школе.

В научной парадигме, пишет О.В. Розина, отсутствует само понятие «светская этика», равно как нет его и в философских словарях и справочниках. «На уровне обыденного сознания под этикой зачастую понимается этикет, хотя это принципиально не так: этикет – это внешняя воспитанность человека, в то время как этика – это область теоретической рефлексии относительно внутреннего мира личности, ее ценностей и идеалов. Нет этики вообще, она всегда конкретна. Она может формироваться либо в лоне религиозной традиции, и тогда это конфессиональная этика, либо быть внерелигиозной, то тогда она связана с определенными направлениями (течениями) в философии и конкретными персонажами философской мысли («этика Аристотеля», «этика Канта» и т.д.)» [22]. Следовательно, внеконфессиональная этика говорит об относительности образца, или по-другому, – о том, что каждый человек лично

для себя определяет за этот образец. В таком случае нет единого нравственного закона для всех, и каждый «сам себе законодатель», а сообщество таких «законодателей» регулируется лишь юридическим законом [23].

Надо понимать, термин «светское воспитание» означает воспитание, осуществляемое от лица общества, «света». Общество постоянно меняется, меняется и светский закон. Это связано со сменой власти, политическими программами, научно-техническим прогрессом, появлением новых философских течений и психологических теорий и др. Закон религиозный – вечен, он неизменен. Как можно учить детей временному? Как же о заповеданном – «сеять разумное, доброе, вечное»?

Сегодня перед учителем стоит важный выбор – формировать у своих воспитанников представления о духовных и культурных традициях РФ или приобщать к духовно-нравственной культуре на конкретном, родном исторически вечно устойчивом мировоззрении?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ). Глава 1, ст. 2, п. 1. Электронный ресурс - <http://base.garant.ru/70291362/>.

2. Там же. Глава 2, ст. 12, п. 1. Электронный ресурс - <http://base.garant.ru/70291362/>.

3. ФГОС НОО Электронный ресурс - сайт Министерства образования и науки РФ.

4. Данилюк, А.Я., и др. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков. Тишков В.А. – М.: Просвещение, 2010. - С.15.

5. Там же. - С.12.

6. Гудинг, Д. Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире. Пер. с англ./ Д. Гудинг, Дж. Леннокс. Под общ. ред Т. Н. Барчуновой. – Ярославль: Норд, 2001. – С. 14.

7. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. / И.В.Метлик, И.А.Галицкая, А.В.Ситников. Под ред. д.п.н., И.В.Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – С. 44-45.

8. Там же. - С. 45.

9. Там же. - С. 48.

10. Там же. - С. 49.

11. Данилюк, А.Я., и др. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков. Тишков В.А. – М.: Просвещение, 2010. - С.11.

12. Троицкий, В.Ю. Слово и культура. 30 статей о слове, словесности, образовании, воспитании и культуре. – М.: Издание Свято-Алексиевской Пустыни, 2010. – С. 266-267.

13. Там же. - С. 249.

14. Яковлева, Е.А. Русский менталитет: «правда» или ложь? Электронный ресурс - http://soborrusbash.narod.ru/pravda_loj.htm.
15. Белкин И. Так воспринимали русских не самые глупые люди Земли. <http://maxpark.com/community/8/content/1801225>.
16. Там же.
17. Там же.
18. Космачева, Н.В. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи на современном этапе // Православный ученый в современном мире. Духовно-нравственная культура и цели российского образования: новации, преемственность, мировоззренческие парадигмы: Материалы III междун.науч.-практ.конфер., 16 окт. 2014 г., Свято-Сергиева лавра. – Т.2. – Воронеж: ИСТОКИ, 2014. – С. 162.
19. Розина, О.В. Духовные основы русской культуры. Книга 3 / О.Розина. – М.: наука и Слово, 2009. – 224 с.:ил. – (Духовные основы русской культуры [Комплект]: пособие для учителей: в 3 кн. Со словарем и DVDдискон).
20. Данилюк, А.Я., и др. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков. Тишков В.А. – М.: Просвещение, 2010. - С.11.
21. Введение комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в 4-ых классах общеобразовательных учреждений Московской области. Электронный ресурс - <http://moyschool1.narod.ru/files/inform/religija-4klassnev.pdf>.
22. Розина О.В. Проблема нравственного идеала в подготовке учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников // Вестник Курганского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки», выпуск 7. Курган, 2011, № 3 (22). - С. 97.
23. Там же. - С. 97-99.

ГЛАВА 10. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

10.1. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития

Проблема логопедической работы с детьми ЗПР в России ведется еще с 60-х гг. XX столетия. Первые исследования ЗПР (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер Г. Е. Сухарева) показали отличительные признаки развития детей с ЗПР в структуре высших психических функций, выражающиеся в недоразвитии внимания, памяти, восприятия, отставания в нормальном функционировании речевых компонентов: фонематического слуха, планирующей и регулирующей речи и др. Дети, имеющие ЗПР, страдают от недостатков мотивационной направленности, слаборазвитой продуктивной деятельности, неустойчивого самоконтроля, недоразвития коммуникативного компонента и знаний о морально – этических нормах.

Нарушения речи у детей с ЗПР разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню и требуют дифференцированного подхода при их анализе. Логопедическое обследование речи у детей с ЗПР показало, что фонетическая сторона речи страдает разнообразными нарушениями: нечеткостью произнесения ряда звуков, нестойкостью употребления нарушенных звуков в речи, заменой одних звуков другими, более простыми по артикуляции. Фонетические дефекты имеют ряд специфических причин. Они могут быть обусловлены несформированностью речеслуховых дифференцировок, нарушениями речевой моторики, аномалиями в строении артикуляционного аппарата и др.

Кроме того, у детей с ЗПР отмечается общая вялость артикуляции, что, как правило, обусловлено проявлением неврологической патологии - снижением тонуса артикуляционных мышц.

Нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР с возрастом уменьшаются. Однако и к 7 годам они имеются еще у значительного количества числа детей. Картина проявления нарушений звукопроизношения разнообразна (отсутствие звука, искажение звука, замена звука и смешение звуков). Очень часто, смешивая звуки в потоке речи, дети правильно произносят их в изолированном положении или в отдельных словах. Замены проявляются в постоянной замене одного звука другим, более простым по артикуляции. Искаженное произношение наблюдается в основном в отношении сонорных звуков (велярное, увулярное [р]), свистящих [с],[с'],[з],[з'],[ц] и шипящих [ш],[ж],[щ']. Самую многочисленную группу составляют дошкольники, у которых сочетаются дефекты смешения звуков и замен, или смешения и искаженного произношения звуков. Такие нарушения, как правило, выявляют локальную патологию со стороны систем, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще больше усложняет картину нарушений речи у детей с ЗПР.

Несмотря на определенное отставание в речевом развитии от возрастной нормы, речь детей с ЗПР производит впечатление достаточно благополучной речи, но младшего дошкольного возраста.

На становление звукового анализа влияет недостаточная аналитическая деятельность детей с ЗПР, что не позволяет им в полной мере производить наблюдения над звуками речи, сопоставлять их. Это приводит к замедленному введению звуков в активную речь. Экспериментально выявлен низкий уровень владения звуковым анализом слова детьми данной категории. 70% из них не справляются даже с выделением первого звука в начале слова. Значительные трудности у детей вызывает выделение последовательности звуков, определение количества звуков в слове, выделение гласных и согласных в конце слова, и часто они не справляются с этими заданиями.

Кроме того, смешение звуков может быть вызвано ослаблением контроля со стороны ребенка за артикуляцией звуков, когда основное внимание его сосредоточено на смысловой стороне высказывания. Наряду с отклонениями в дифференциации фонем, эти дети испытывают затруднения в удержании последовательности и количества слогового ряда, а также предложений из 4-5 слов.

Нарушения речи, связанные с фонетико-фонематическим недоразвитием, несформированность фонематического восприятия отрицательно влияет на весь процесс формирования звуков у детей, сказывается в заменах звуков и букв при обучении чтению и письму. Поэтому при подготовке к школе детей с ЗПР требуется длительная работа по развитию фонематического восприятия и формированию звукового анализа.

На основании этого система коррекционной работы с такого рода детьми должна строго структурироваться. Осуществление коррекционной работы с ними условно можно разделить на два периода, которые взаимосвязаны друг с другом: подготовительный и основной. В подготовительном периоде основной целью является восполнение пробелов в формировании психофизиологических предпосылок развития речи на сенсомоторном уровне, создания базы, необходимой для коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития.

В это время проводится развитие общей, ручной, речевой моторики, слухового, зрительного восприятия, внимания, памяти, ритма, формирование произвольных умений и навыков.

В задачи основного периода входит:

- совершенствование лексических и грамматических средств языка;
- развитие навыков связной речи;
- обогащение коммуникативного опыта (удивление, радость, восторг, огорчение, рассуждение и др.);
- коррекция нарушений речевого и психического развития.

Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с ЗПР осуществляется с коррекцией речи в целом, т.е. включает развитие её фонематической стороны, словаря, грамматического строя языка.

Работа над развитием фонематических процессов проводится фронтально на занятиях по подготовке к обучению грамоте, разработанных Р.Д.Тригер. Формируются четкие представления о звуковом составе слова; на первом этапе дети учатся выделять звуки из слова, определяют место звуков в словах, уточняют смыслоразличительные функции звуков речи; на втором этапе - обучаются последовательному выделению звуков.

Технология обучения учитывает особенности протекания психических процессов у детей с ЗПР (неустойчивость внимания, слабость мотивации и контроля, замедленный темп, плохую слуховую память).

Обучение детей с ЗПР резко отличается от традиционного обучения следующим:

- в подготовительный период дети овладевают интонационным выделением звуков, являющихся основным средством осуществления звукового анализа слова;

- особое внимание уделяется артикуляции выделенных звуков для создания четких речедвигательных образов и для дифференциации звуков (гласных - согласных, твердых - мягких, звонких глухих);

- проводится работа над зрительными образами букв, включая анализ пространственного расположения их элементов, сравнение букв, сходных по количеству элементов с разным их расположением, с лишними и недостающими элементами;

- вводится моделирование звукового состава слова, определяется наиболее целесообразная последовательность действий ребенка, осуществляющего звуковой анализ.

Формирование звукового анализа предусматривает определенную последовательность действий ребенка. Сначала дети последовательно выделяют звуки в слове на основе громкого проговаривания, при этом соотносят количество выделенных звуков с графической схемой звукового состава слова и заполняют условными значками. Далее дети самостоятельно выкладывают схемы, кроме того, вычерчивают их карандашами. Дети как бы записывают слова без букв. Создаваемая схема помогает глубже проникнуть в звуковую структуру слова.

Важно, чтобы каждый ребенок последовательно выполнял все задания, т.к. пропуски ведут к неполноте знаний и неустойчивости навыка.

Полноценное формирование звукового анализа происходит в условиях постепенного увеличения и усложнения предлагаемого детям материала. Необходимо также предусматривать возрастающую самостоятельность детей при выполнении заданий.

Важно обращать внимание на формирование умения анализировать слова со стечением согласных в слове. Дети должны научиться последовательно выделять входящие в слово звуки путем их громкого проговаривания, обозначая их фишками или кружочками в схеме.

Если ребенок в процессе описанных выше фронтально-коррекционных занятий не справляется с заданием, указанная работа продолжается на

индивидуально-групповых коррекционных (а при необходимости и на логопедических) занятиях. При этом как для формирования правильного звукопроизношения, так и развития графических навыков, необходимо использовать приемы кинезитерапии, обеспечивающие совместную работу двигательного и слухоречевого анализаторов.

Исходя из положения о тесном взаимодействии ручной моторики и орального праксиса, в структуру коррекционной работы необходимо включать различные упражнения на развитие и совершенствование тонкой ручной моторики.

Включение данных упражнений содействует совершенствованию статической и динамической координаций движений кисти и пальцев рук, переключаемости, ритмической организации движений, ориентировке в пространстве, подготовке учащихся к овладению техникой письма. Упражнения необходимо проводить в определенной последовательности: сначала по подражанию, затем по словесной инструкции с показом, и только после этого - по словесной инструкции.

Особенностью логопедической работы по устранению дефектов звукопроизношения у дошкольников с ЗПР является тесная преемственная связь между логопедическими занятиями и занятиями по подготовке к обучению грамоте. В период, когда дети осваивают навыки звукового анализа, описанные выше, логопед проводит развитие общей, ручной, речевой моторики, развитие слухового восприятия, внимания, памяти.

В процессе коррекционно-логопедического воздействия ведется работа по обогащению словарного запаса детей. Особого внимания требуют предикативный словарь прилагательные. Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих цвет, форму, величину, свойства материалов. Особое внимание уделяется развитию пространственных представлений и введению в активный словарь слов, обозначающих различные варианты расположения предметов в пространстве.

Дефекты речи у детей с ЗПР проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и обусловлены особенностями их психофизического развития. Поэтому работа по коррекции речи у детей с ЗПР должна определяться не только характером речевого дефекта, но и учитывать свойственные им психологические особенности. Она должна быть тесно связана с развитием их познавательных процессов (восприятия, представления, мышления), коррекции недостатков психофизического развития.

10.2. Особенности логопедической работы с детьми задержкой психического развития

Л.С. Выготский подчеркивал зависимость развития речи от средств мышления и от социально-культурного опыта ребенка.

В процессе развития речи ребенок овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления. Такое овладение знаковыми средствами мышления происходит в процессе общения ребенка с окружающими его взрослыми.

Ж. Пиаже раскрыл когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи. По его мнению, важнейшей предпосылкой возникновения речи у ребенка является развитие сенсомоторного интеллекта, которое проходит несколько стадий. На начальной стадии, стадии сенсомоторной логики, ребенок усваивает логику действий с объектами, которые он воспринимает непосредственно.

В дальнейшем ребенок переходит от логики действий к «концептуальной» логике, которая основывается на представлении и на мышлении. Появляется способность мыслить о вещи, которая непосредственно не воспринимается. Именно в этот период и возникает семиотическая (знаковая), символическая функция. Этот период соответствует второму году жизни ребенка.

Язык, по мнению Ж. Пиаже, появляется на базе семиотической (символической) функции и является ее частным случаем.

Ж. Пиаже делает вывод, что мышление предшествует языку, так как язык представляет собой лишь частный случай символической функции, которая формируется лишь к определенному периоду развития ребенка. Таким образом, возникновение речи основывается на определенном когнитивном базисе. Появившись, речь оказывает огромное влияние на мышление ребенка, существенно перестраивает его.

Соотношение речи и мышления на последующих этапах развития ребенка можно рассматривать в различных аспектах.

Прежде всего, встает вопрос: каким образом интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на процесс речевого развития? Отвечая на этот вопрос, мы предполагаем учёт трёх основных планов когнитивных предпосылок развития речи.

1. Уровень интеллектуального развития ребенка отражается на уровне семантики, лежащей в основе высказывания.

Известно, что с помощью языка ребенок выражает свои представления об окружающей действительности. Естественно, что ребенок неспособен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения. Поэтому ребенок сначала усваивает языковые формы, простые с точки зрения семантики, доступные сознанию, соответствующие уровню его интеллектуального развития. Например, сначала он использует в речи утверждение, а затем усваивает условное наклонение. Раньше ребенок обозначает в речи местоположение, а позднее использует обозначение временных понятий и т. д.

2. Уровень несформированности мыслительной деятельности ребенка сказывается и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем проще и легче языковое оформление того или иного понятия, тем быстрее оно усваивается ребенком. Например, сначала ребенок усваивает беспредложные конструкции, затем конструкции с предлогом.

В процессе онтогенеза ребенок не просто имитирует речь окружающих, а усваивает закономерности языка, на основе которых и строит свою речь. Овладение закономерностями языка требует достаточно высокого уровня сформированности процессов анализа, синтеза, обобщения (генерализации), дифференциации.

Одной из наиболее известных тенденций развития детской речи является расширение языковых правил. Правила, рассчитанные на более широкие классы, ребенок усваивает раньше, чем правила для подклассов («вилков», «ложков» — по аналогии с формой домов). Это связано с трудностями дифференциации, внутреннего торможения. Но все же неправильный выбор флексии происходит внутри одного семантического класса. Нужно грамматическое правило выбирается верно, но его реализация не всегда оказывается правильной, соответствующей норме.

На легкость овладения языковыми формами оказывает влияние и регулярность, устойчивость языкового правила образования данной словоформы. Чем больше вариантов образования данной словоформы имеется в языке, тем труднее она усваивается ребенком.

Таким образом, чем больше дифференцируются формы с одним значением, тем труднее они усваиваются, так как у детей возникают трудности систематизации и дифференциации форм.

3. Овладение речью связано с возможностями обработки информации, с объемом кратковременной памяти.

Человеческая речь воспринимается или воспроизводится в сжатые временные сроки. Поэтому ребенок должен обладать стратегией быстрого программирования и быстрого декодирования, дешифровки речевого сообщения.

В целом можно сделать вывод о том, что одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития является формирование познавательных процессов.

Первичным, определяющим в речевом развитии ребенка является семантика. Однако в дальнейшем речь обеспечивает качественный скачок в интеллектуальном развитии ребенка, так как появляется вербальное, понятийное мышление. Речь позволяет совершенствовать умственные операции обобщения, отвлечения, абстрагирования. Слово становится орудием мышления, включается в познавательную деятельность: в процессы восприятия, памяти, мышления.

При порождении речевых высказываний, особенно связной речи, их семантическая структура и программирование подготавливаются на смысловом этапе и во многом определяются уровнем развития познавательной деятельности ребенка.

При всей вариативности речевой патологии у детей с ЗПР первичным и определяющим в структуре речевого дефекта является семантический компонент.

Одним из характерных признаков интеллектуальной недостаточности является недоразвитие высших психических функций, а следовательно, и недоразвитие речи как одной из наиболее сложно организованных функций.

У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность нарушений речи.

При ЗПР имеют место все виды нарушений речи, наблюдающиеся и у детей с сохранным интеллектом. Характерным признаком клинической картины нарушений у большинства детей с ЗПР является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей, с особенностями протекания речевой деятельности в целом.

У большинства детей с ЗПР имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

Импрессивная речь детей с ЗПР характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, не различением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов [С. Г. Шевченко].

Структура речевого дефекта детей с ЗПР является очень вариативной, характеризуется комбинацией разных симптомов речевой патологии.

Дети с ЗПР неточно различают понятия «слог», «звук», «буква». У них сформированы лишь простые формы фонематического анализа. Сложные формы звукового анализа (определение последовательности и количества звуков в слове) затруднены. Процесс звукослогового анализа значительно облегчается использованием вспомогательных приемов, внешних действий.

В заданиях же, которые ограничивают речевую деятельность определенными рамками, когда требуется обдумывание, четкие формулировки, точное словесное оформление, наблюдаются снижение речевой активности, трудности в подборе слов, неточное их употребление.

В анамнезе большинства детей отмечалась задержка развития речи. Первые слова появились лишь к 2,5-3 годам. Логопедическое исследование выявило у большого количества детей с ЗПР нарушения звукопроизношения, которое проявляется в основном в нечетком произношении свистящих и шипящих (боковое, межзубное произношение), отсутствии или неправильном произношении звука [р].

При повторении серий из 3—4 слогов с фонематически близкими звуками наблюдается смешение глухих и звонких, твердых и мягких согласных звуков, расщепление аффрикат.

У детей с ЗПР часто выявляется несформированность лексической стороны речи, что особенно ярко проявлялась в выполнении задания на подбор

синонимов и антонимов. Характерной ошибкой при выполнении этого задания была замена необходимого антонима исходным словом с частицей «не» (спокойный — беспокойный). Также характерной ошибкой был подбор вместо антонима других форм слова или родственных слов.

При выполнении заданий на подбор синонимов дети вместо синонимов предлагали слова, связанные одной ситуацией (врач — больной, медсестра).

Особую трудность у данной категории детей вызывает употребление обобщающих понятий (мебель, посуда и т. д.). Они не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями (стол, шкаф, мебель). Вместе с тем, в пассивном словаре детей встречаются обобщающие понятия, например, они правильный подбор картинок к словам «одежда», «фрукты» и т. д. В активном словаре широко представлены неологизмы («тяп-ляпольщик», «дверщик»).

В экспрессивной речи используется очень небольшое количество прилагательных и наречий. В высказываниях наблюдаются аграмматизмы, неправильная последовательность слов. Рассказы характеризуются бедностью языкового оформления и нарушением логической связности. Отмечается непоследовательность в изложении, смысловое несоответствие частей высказывания, их искажения. Дети часто не сохраняют основной сюжетной линии при пересказе, соскальзывают на второстепенные детали.

В высказываниях детей проявляется неумение оформлять с помощью языковых средств смысловые (временные, причинно-следственные) отношения. Таким образом, особенности речи у детей с ЗПР характеризуется нарушением речи как системы; своеобразие речи отражает недоразвитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности.

Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с ЗПР является недостаточность речевой регуляции действия, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи. Нарушения звукопроизношения у детей с ЗПР встречаются гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития. В то же время у младших школьников массовой школы часто встречаются нарушения звукопроизношения, которое в дальнейшем приводит к нарушению письма и чтения.

Наибольшая распространенность нарушений звукопроизношения наблюдается у первоклассников. К 4 классу количество такого рода нарушений значительно снижается.

Коррекционно-логопедическое воздействие при ЗПР носит комплексный и в то же время дифференцированный характер.

Дифференциация коррекционно-логопедического воздействия осуществляется с учетом клинической характеристики, индивидуально-психологических особенностей ребенка, особенностей его психической деятельности, работоспособности, уровня недоразвития и механизмов нарушений речи.

В процессе коррекционной работы логопеду необходимо уметь организовать умственную и речевую деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность детей с ЗПР, использовать разнообразные приемы и методы, эффективно осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития.

Большая распространенность нарушений речи у детей с задержкой психического развития вызывает необходимость их дальнейшего углубленного изучения и определения путей повышения эффективности коррекционного воздействия. Нарушения речи при ЗПР часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы.

Вопросы соотношения мышления и речи, дифференциальной диагностики нарушений психического развития у детей с ЗПР и других категорий аномальных детей, несмотря на имеющиеся исследования, продолжают оставаться актуальными.

Логопедическую работу с детьми, отстающими в развитии речи, надо начинать в раннем возрасте. Выявление отклонений в речевом развитии, их правильная классификация и преодоление в более раннем возрасте, когда языковое развитие ребенка далеко еще не завершено, представляется весьма сложным. От специалиста требуется понимание закономерностей процесса становления детской речи в норме и при патологии.

В современной логопедии нарушения речи никогда не рассматривались вне связи с умственным развитием ребенка, поэтому взаимосвязь речевой деятельности детей со всеми сторонами их психического развития должна быть в центре внимания специалиста. Наблюдательный педагог всегда обратит внимание на соответствие или несоответствие между речевым и умственным развитием в каждом отдельном случае.

Тяжелые нарушения речи могут влиять на умственное развитие, особенно на формирование высших уровней познавательной деятельности, что обусловлено тесной взаимосвязью речи и мышления, ограниченностью социальных, в частности речевых, контактов, в процессе которых осуществляется познание ребенком окружающей действительности.

10.3. Система логопедических воздействий для детей с ЗПР

Для успешного систематического обучения в условиях группы (класса) и усвоения необходимого объема знаний, умений и навыков ребенок должен достичь определенного уровня физического и психического развития, на основании этого необходимо использовать систему логопедических воздействий, основанных на следующих положениях:

- Работа логопеда должна проводиться с учетом особенностей развития личности ребенка, сформированности его качеств.

- В логопедическую работу вовлекается речь человека в целом: логопед должен создавать словарь, грамматический строй и звуковую сторону речи даже при самом легком речевом нарушении, когда имеются дефекты

произношения как некоторых звуковых групп, так и отдельных звуков. Он не может ограничить свою работу только созданием правильного изолированного звука, а с точки зрения произношения этого звука переработать и словарь ребенка. Логопед должен не только добиться правильного произношения мягких и твердых согласных, звонких и глухих, но и их различия, т. е. подготовить основу для правильной письменной речи.

- В процессе логопедической работы логопед все время должен обращать внимание на наиболее пострадавшее звено данного нарушения (первично нарушенный компонент речи). Так, например, при дислалии и дизартрии это будет звукопроизношение, при алалии - словарь, при заикании - спокойное, плавное течение речи и т.п.

- В зависимости от этапов речевого развития логопед должен изменять свои целевые методические установки.

- В правильно построенном логопедическом процессе должны быть учтены закономерности и последовательность нормального как речевого, так и общего психического развития.

- Организация, формы обучения, привлекаемый материал должны соответствовать возрасту ребенка: в работу со школьником желательнее быстрее включать программный материал и проводить занятия в виде школьных, а с дошкольником использовать в основном игровые формы, но все же строить свою работу в виде организованных и плановых занятий.

- Трудности логопедической работы и сроки ее будут зависеть от характера каждого речевого нарушения и от его степени. Например, постепенность развития звукопроизношения при дизартрии связана с постепенным усложнением артикуляционных укладов звуков данного языка и с постепенным переходом от простого к сложному.

- Структура работы логопеда должна быть проникнута психотерапией, которая основана на понимании трудностей ребенка, что большинство плохо говорящих детей тяжело переживают свою речевую недостаточность (насмешки окружающих), неудачи в учебе; многие из них уже сомневаются в том, что они смогут преодолеть свои трудности.

- Воспитание и перевоспитание речи происходит под целенаправленным воздействием логопеда, в значительной степени на основе подражания логопеду, поэтому личность логопеда и, в частности, его речь приобретают очень большое значение для ребенка.

Логопед должен уметь тонко чувствовать психологию детей для того, чтобы хорошо знать тех, с кем он работает, тем более что в процессе работы их речевой уровень все время изменяется, а в связи с этим изменением соответственно меняются трудности и задачи логопедической работы. (Так, в работе с моторным алаликом на первом этапе наиболее трудно преодолеть его речевой негативизм, на втором и третьем этапах нарастают трудности в области словаря и грамматического строя речи и появляется опасность возникновения заикания).

Логопед должен хорошо знать основные речевые нарушения и их течение, быть знаком с современным пониманием всех механизмов, знать методику начального обучения грамоте и математике, так как именно логопеду приходится начинать обучение детей с тяжелыми речевыми нарушениями (дизартрия, алалия, ринолалия и др.).

Логопедические занятия проводятся со специально подобранными группами или индивидуально.

Речь логопеда должна быть образцом для подражания во всех отношениях: по своему темпу, дикции, благозвучности, правильности выражений и произношению. Таким образом, логопед не может быть ни заикающимся, ни косноязычным, он должен уметь говорить свободно и выразительно.

Работа логопеда должна быть хорошо оснащена различными пособиями. В качестве пособий в логопедической работе служат игрушки, картинки (предметные, сюжетные, серии последовательных картинок), настольные игры, книги, таблицы по русскому языку. Все указанные пособия логопед использует в зависимости от той непосредственной задачи, которую он ставит перед собой в связи с характером нарушения, этапом работы, интеллектом и общим развитием ребенка. В связи с этим игрушки, картинки, тексты должны быть специально подобраны и сгруппированы.

Речь детей с ЗПР удовлетворяет потребности повседневного общения и не имеет грубых нарушений лексики и грамматического строя, но им трудно грамотно выражать свои мысли, речь их отличается бессвязностью, отсутствием логики, ясности, выразительности. Речь таких детей отличается бедностью словаря и грамматических конструкций, у них недостаточно развит фонематический слух. А ведь ещё [К.Д. Ушинский] писал: «Хороший, ясный выговор, такой, чтобы каждый из звуков был слышен, и чуткое ухо в различении этих звуков – вот главное основание правописания». Из чего следует, что для грамотного письма необходимы, по крайней мере, два условия: правильное, бездефектное произношение всех звуков и способность различать их на слух. Фонематическая недостаточность порождает ошибки на замену согласных, сходных по артикуляционному и акустическому признакам: [б-п], [в-ф], [г-к], [д-т], [з-с], [ж-ш], а также [ч-щ], [ц-с], [ц-ч], [м-н], [р-л].

10.4. Методическая и практическая подготовка студентов логопедического отделения в коррекционных образовательных организациях по работе с детьми с ЗПР

Методическая подготовка студентов логопедического отделения связана с решением прикладных задач будущей профессиональной деятельности. В процессе их освоения студенты овладевают не только теоретической основой учебных предметов, но и его прикладным содержанием. Отвечая целям обучения на каждом этапе, часть этих задач оказываются более простыми, направленными на усвоение отдельных сторон или тем курсов. Другие задачи носят более сложный характер и требуют синтеза знаний из разных

теоретических разделов. В вариативную часть, в том числе курса по выбору студента, входят циклы общественных, общепедагогических и медицинских дисциплин, которые можно рассматривать как первый уровень подготовки. Студенты узнают о предметах дефектологии и логопедии, их месте в системе наук, изучающих патологию психического развития человека. Здесь рассматриваются объект логопедической науки – речь, речевая патология и ее носитель – как целое, как качественно завершенная система с определенными интегративными свойствами. Методическую подготовку студентов логопедического отделения отражает выявление речевой патологии и их свойств системообразующих связей и отношений. Этот уровень подготовки предполагает усвоение классификации речевых нарушений и общей характеристики отдельных видов речевой патологии. Идущие параллельно с курсом «Логопедия» циклы «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Общепедагогические аспекты обучения в специальных учреждениях», «Методика развития речи дошкольников (специальная)», «Педагогические системы воспитания детей с речевыми нарушениями», «Особенности психического развития детей с речевыми и неречевыми нарушениями» и т.д.

Целями освоения вышеуказанных дисциплин является: овладение студентами знаниями о специфике и особенностях обучения в специальных образовательных учреждениях, которые позволят сформировать у них профессиональные компетенции в области обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование». Бакалавр по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование должен быть готов к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки: в области коррекционно-педагогической деятельности: компенсация и коррекция нарушений в развитии в условиях личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья; изучение, образование, развитие, реабилитация, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей; построение и корректировка индивидуальной программы развития, образования и коррекционной работы на основе психолого-педагогической диагностики лиц с ограниченными возможностями здоровья; осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья; в области диагностико-консультативной деятельности: психолого-педагогическое

изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ОВЗ; консультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья, членов их семей и педагогов по проблемам образования, развития и профессионального самоопределения на основе комплексного подхода к реабилитационному процессу; оказание консультативной помощи членам семей лиц с ОВЗ по вопросам семейного воспитания; в области исследовательской деятельности: сбор, анализ и систематизация информации в сфере профессиональной деятельности; выбор и обоснование образовательной программы, учебно-методического обеспечения; планирование коррекционно-развивающей работы с учетом специфики образовательной программы и структуры нарушения; в области культурно-просветительской деятельности: формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья; организация культурного пространства образовательного учреждения; взаимодействие с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

В результате освоения дисциплин студент должен:

- ЗНАТЬ: историю становления и современное состояние развития отечественного специального (дефектологического) образования (логопедии, тифлопедагогики, олигофренопедагогики, сурдопедагогики); особенности психофизического развития лиц с ЗПР; функциональные обязанности специалистов и сотрудников специальных (коррекционных) образовательных учреждений и учреждений комбинированного вида; содержание и организацию коррекционно-педагогической работы в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений;

- УМЕТЬ: применять методы психолого-педагогического изучения лиц с ЗПР; составлять психолого-педагогическую характеристику на ребенка с ЗПР; практически реализовывать приемы и методы коррекционно-развивающей работы с лицами с ЗПР; подбирать к занятиям специальный наглядно-дидактический материал с учетом структуры нарушения;

- ВЛАДЕТЬ: теоретическими и практическими методами развития, обучения, воспитания лиц с ЗПР. Именно с опорой на этот теоретический фундамент и проводится педагогическая практика студентов. Важное значение для студентов, которые впервые приходят в специальные педагогические учреждения для ознакомления и работы с детьми, страдающими нарушениями речи и задержкой психического развития, имеет наличие общих представлений о системном и комплексном медико-психолого-педагогическом подходе в оценке личности ребенка и его речевого дефекта.

ВУЗ работает в тесной связи с различными видами коррекционных образовательных организаций. В городе Коломна функционируют коррекционные учреждения для детей с различными формами отклоняющегося развития: задержка психического развития, нарушения речи, ранний детский аутизм, умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата.

Данные учреждения являются базой для прохождения педагогической и производственной практики студентов дневной и заочной форм обучения педагогического факультета, проведения практических занятий, экспериментальной площадкой при проведении научных исследований преподавателей и студентов факультета. Взаимодействие в работе ВУЗа и коррекционных образовательных организаций играет важную роль в формировании профессиональных компетенций у будущих педагогов специального образования.

Таким образом, увеличение общего количества детей с различными видами и формами отклоняющегося развития определяют спрос на педагогические кадры в области специального (коррекционного) образования. Введение моделей инклюзивного образования детей с задержками психического развития различного генеза требует выработки новых подходов к организации и содержанию обучения и воспитания детей данной категории. Все это ставит перед учреждениями высшего профессионального образования создания новых направлений и специализаций в подготовке студентов по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование. В связи с тем, что категория детей с задержками психического развития составляет самую большую группу среди неуспевающих младших школьников, дисциплины коррекционного цикла должны входить и в учебные планы подготовки педагогов начального и дошкольного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29 декабря 2012г.
2. Готовимся к школе. Программно - методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. / Под ред. С. Г. Шевченко. - М.: - 1998.
3. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: Пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения. / Под ред. С. Г. Шевченко. – М.: – 2001.
4. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. N 1
5. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. /Под ред. Шевченко С.Г. – М.: – 2004.

ГЛАВА 11. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ НА БАЗЕ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА «ТЕРРИТОРИЯ ДЕТСТВА»

11.1. Роль практических занятий в формировании профессиональных компетенций у студентов педагогического факультета отделения «Логопедия»

Согласно требованиям ФГОС ВПО по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль подготовки «Логопедия», квалификация «бакалавр» предусматривается формирование профессиональных компетенций в различных видах деятельности. Составной частью профессиональной подготовки учителя-логопеда является практическое овладение всеми элементами педагогической деятельности в коррекционных учреждениях различной ведомственной принадлежности. Основная образовательная программа бакалавриата предусматривает изучение учебных циклов и разделов. Аудиторные занятия подразделяются на лекционные, практические и лабораторные занятия. Кроме этого предусматривается учебная и производственная практики и проведение научно – исследовательской работы в рамках подготовки бакалаврской работы. Первые два курса обучения предусматривается усвоение теоретико-методического материала по предметам профессионального цикла, такие как «Логопедия», «Методика развития речи дошкольника (специальная)», «Специальная педагогика и психология», «Психолого-педагогическая диагностика детей с ОВЗ», а также предметов медико-биологического цикла, разнообразных КВС, в процессе изучения которых студенты получают знания по различным проблемам в области специальной педагогики и психологии. Активная педагогическая практика начинается у студентов – бакалавров в 4 семестре 2 курса. В период данной практики студенты решают ряд задач:

- знакомятся с организацией деятельности учителя логопеда в дошкольной образовательной организации;
- знакомятся с функциональными обязанностями учителя-логопеда;
- изучают контингент детей и нормативно-правовую документацию, регламентирующую деятельность логопедических групп и ДОО компенсирующего типа;
- изучают документацию учителя-логопеда;
- проводят диагностику речевого и психического развития дошкольников;
- проводят фронтальные и индивидуальные занятия с детьми по формированию речевой деятельности, согласно плану перспективной работы учителя - логопеда логопедической группы.

На 3 и 4 курсах студенты проходят педагогическую практику на школьных логопедических пунктах и в учреждениях для детей с тяжелыми нарушениями речи. На 4 курсе, в 8 семестре, студенты проходят стажерскую практику в коррекционных учреждениях. Это могут быть учреждения различной ведомственной принадлежности: образовательные, здравоохранения,

социальной защиты населения, центры лечебной педагогики. В период прохождения стажерской практики будущие бакалавры выполняют экспериментальные исследования, необходимые для написания бакалаврской работы. Все виды педагогической практики направлены на формирование у обучающихся такие профессиональные компетенций, как:

- способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности и социальной мобильности;

- способность использовать знания о современной естественной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, способность к овладению основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации, навыками работы с компьютером;

- способность использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности;

- способность осознавать социальную значимость своей будущей деятельности, способность к эмпатии, корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ;

- способностью к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ и многие другие.

Формирование этих и других профессиональных компетенций в процессе педагогической практики позволяет закрепить уровень теоретической и методической подготовки студентов, повысить уровень профессиональной мотивации, подготовить конкурентоспособного профессионала в области специального (дефектологического) образования. Педагогическая практика направлена на отработку «профессионально-педагогических, научно-исследовательских умений, формирование личностных качеств учителя-логопеда» [1,с.53].

В процессе подготовки студентов по программам бакалавриата по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» особое внимание должно быть уделено практической составляющей учебного плана. Детальная проработка и закрепление теоретического материала должна проводиться на практических занятиях. Студентам предлагаются задания, направленные на формирование навыков проведения психолого-педагогического обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста с речевыми нарушениями различной этиологии, патогенеза и степени выраженности. Студенты должны овладеть практическими навыками составления перспективных и ежедневных планов логопедической работы, технологиями проведения фронтальных и индивидуальных занятий с детьми с различными видами речевых расстройств и разных возрастных групп. Эти профессиональные компетенции можно сформировать только в результате

непосредственного взаимодействия с детьми в процессе проведения логопедических занятий. Проведение таких практико-ориентированных занятий позволяет студентам еще до прохождения педагогической практики овладеть методами и приемами проведения коррекционно-развивающей работы, сформировать умение отбирать наглядный материал для занятий с учетом возраста и индивидуальных особенностей речевого дефекта у дошкольника или младшего школьника. Кроме того, студенты овладевают технологиями проведения индивидуальных консультаций с родителями детей с речевыми нарушениями.

Экспериментальной площадкой для проведения практических занятий студентов непосредственно с детьми с нарушениями речевого развития различного генеза является Центр развития ребенка «Территория детства», существующий почти 10 лет на базе педагогического факультета ГАОУ ВПО «МГОСГИ» [2, с.115-118]. В этом центре проводятся коррекционно-развивающие занятия с детьми разного возраста, имеющими нарушения речевого развития. Логопедические занятия посещают дети от 2,5 до 9 лет. Диапазон речевых расстройств очень широкий. Дети имеют логопедические заключения: «Общее недоразвитие речи 1-4 уровня», «Заикание» различной формы и степени выраженности, «Задержка психо-речевого развития», нарушения письма и чтения. Логопедические занятия с детьми в ЦРР «Территория детства» проводят преподаватели кафедры начального, дошкольного и специального образования, имеющие дефектологическое образование. Студенты первоначально посещают занятия преподавателей, ведут наблюдения, затем на практических занятиях проводится разбор историй развития детей, анализ документации, анализ логопедических занятий с детьми. Кроме того, по заданию логопеда, студенты готовят необходимые методические и наглядные материалы, делают подборки речевого материала для автоматизации и дифференциации звуков на логопедических занятиях. Такая форма работы проводится со студентами всех курсов. Затем студенты проводят занятия под контролем преподавателя. После проведенного логопедического занятия проводится его анализ с выделением противоречивых этапов занятий. Использование в процессе формирования профессиональных компетенций экспериментальной площадки позволяет повысить качество образовательного процесса по указанному направлению. Под качеством образования «предполагается понимание того, что качество каждого из структурных элементов влияет не только на качество всего процесса в целом, но и на качество любого другого структурного элемента» [3, с.265].

По-нашему мнению, создание центров развития для проведения логопедических занятий с детьми разного возраста, использование их в качестве лабораторий по формированию профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по очной форме, является одной из эффективной форм проведения практических и семинарских занятий. Это становится актуальным в условиях введения и совершенствования ФГОС ВПО нового

поколения. Такая форма работы позволяет готовить конкурентоспособных специалистов в области специального образования.

11.2. Логопедические занятия с детьми раннего возраста как средство формирования профессиональной компетентности бакалавров по профилю подготовки «Логопедия»

В настоящее время не только в России, но и в других странах отмечается увеличение количества детей с отклонениями в развитии различного генеза. Изменения, происходящие в различных сферах жизни российского общества, напрямую касаются как деятельности учреждений высшего профессионального образования, ведущих подготовку специалистов по профилю «Логопедия», так и деятельности образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии. Преобразования, касающиеся подготовки специалистов в области специального дошкольного и школьного образования, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, представленные в новом ФЗ «Об образовании в РФ» расширяют возможности компенсации и реабилитации детей с ОВЗ [4, с.104-106]. Подготовка специалистов в условиях бакалавриата требует пристального внимания к организации процесса обучения, особенно практического компонента. На практических занятиях у студентов должны быть сформированы профессиональные компетенции, направленные на реализацию коррекционно-развивающего обучения с детьми с ОВЗ, умения найти новые направления и приемы работы с детьми с различными формами речевой патологии. В первую очередь, это касается организации диагностики и коррекции отклонений в развитии у детей преддошкольного возраста от 2-х до 3-х лет. Традиционно помощь детям с ОВЗ данного возраста оказывается в медицинских учреждениях. Но в последние 2-3 года наблюдается рост количества обращений к учителям – логопедам образовательных учреждений родителей с «неговорящими» детьми преддошкольного возраста. Как правило, рекомендации по раннему началу логопедической коррекции родителям дают детские неврологи.

Объектом нашего исследования является процесс формирования профессиональных компетенций у студентов отделения «Логопедия» в ходе логопедической коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержками речевого развития различного генеза.

Предметом исследования являются условия и приемы формирования профессиональных компетенций у студентов отделения «Логопедия» в ходе проведения логопедической коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержками речевого развития.

Мы предполагаем, что проведение логопедической коррекционной работы с детьми раннего возраста является одним из условий формирования специальных профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по профилю подготовки специальное (дефектологическое) образование, направление подготовки – «Логопедия».

Мы определили следующие задачи исследования:

- сформировать профессиональные навыки составления индивидуальных программ коррекционной работы с детьми раннего возраста;
- сформировать навыки проведения логопедических коррекционных занятий с детьми экспериментальной группы.

Экспериментальная работа проводилась на базе Центра развития ребенка. В эксперименте принимают участие студенты 2-3 курсов отделения «Логопедия» педагогического факультета. Логопедические занятия проводятся с 6 детьми в возрасте от 2,5 до 3,5 лет. Практически все дети посещают младшие группы дошкольных образовательных учреждений, только 2 ребенка находятся в домашних условиях.

В последние годы наблюдается снижение возраста первичного обращения за консультацией к логопедам. По мнению О.Е. Громовой, «..чем раньше будут выявлены индивидуальные проблемы в раннем речевом развитии ребенка, тем больше времени будет у родителей и педагогов для их коррекции» [5,с.190]. Нарушения речевого развития затрудняют адаптацию ребенка раннего возраста в дошкольном учреждении, ограничивают круг общения ребенка, выступают предпосылками вторичных нарушений в развитии высших психических функций. Коррекционно-развивающие занятия с детьми преддошкольного возраста строятся на базовых принципах специальной педагогики: онтогенетический, комплексный подход к коррекции выявленных проблем в развитии ребенка, взаимодействия в работе специалистов, деятельностный подход в проведении занятий, обязательное участие родителей в коррекционной работе и другие. Основной целью коррекционно-развивающих занятий с детьми преддошкольного возраста является формирование указательного жеста, расширение и активизация слухового и зрительного сосредоточение, вызывание активного звукоподражания и элементарных форм речевого общения, расширение пассивного словаря. При проведении логопедических занятий с детьми, имеющими задержку речевого развития, необходимо учитывать сенситивные периоды развития речи дошкольника. Знание закономерностей речевого развития детей раннего возраста позволяет логопеду определить последовательность появления тех или иных речевых навыков, выявить их взаимосвязь с другими психическими процессами, выстроить последовательность проведения коррекционной работы.

Как мы уже отмечали выше, дети раннего возраста чаще всего приходят по направлению детских неврологов с диагнозом «ЗППР». С детьми раннего возраста коррекционная логопедическая работа начинается с диагностического обследования и анкетирования родителей. Для родителей используется анкета, разработанная О.Е. Громовой [5,с.232-236]. Диагностическое обследование детей преддошкольного возраста проводится по методике, разработанной Е.А. Стребелевой [6, с.33-34]. Студенты используют следующие методики:

«Покажи картинку» - методика используется для изучения словарного запаса ребенка, предметного и глагольного словаря.

«Выполни задание» - методика предназначена для выявления понимания словесной инструкции и простых предлогов.

В качестве наглядного материала для обследования используются картинки с изображением знакомых ребенку предметов, игрушки, ему знакомые. По результатам обследования проводится оценка речевого развития ребенка. Критериями оценки являются понимание речи, готовность выполнить задание, наличие самостоятельной речи, её уровень: звукоподражание, «лепетные» слова, отсутствие речи. Кроме того, студенты анализируют контакт ребенка с педагогом и родителями, отношение родителей к проблемам в развитии ребенка. В логопедическом заключении отмечается количество и качество словарного запаса ребенка, контакт и способы общения ребенка с родителями и логопедом, его активность при выполнении предлагаемых заданий.

На основе полученных данных для ребенка составляется примерная индивидуальная коррекционная программа по развитию предпосылок речевого общения, формированию речи, развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики, психических процессов, игровой деятельности.

Коррекционная логопедическая работа проводится в индивидуальной форме, в присутствии родителей, с их активным участием в ходе занятия. Форма проведения занятий - игровая, задания имеют учебно-развивающий характер. Занятия проводятся 2 раза в неделю, продолжительностью 15-20 минут. Так как Центр развития ребенка является центром дополнительного образования, то в коррекционной работе студенты не придерживаются традиционных программ коррекционно-развивающего обучения, предназначенных для специальных логопедических групп. Для каждого занятия они делают подборку игр и упражнений, исходя из структуры дефекта у ребенка и его потенциальных возможностей для успешного выполнения задания. В ходе проведения логопедической коррекционной работы студенты должны создать «ситуацию успеха».

Анализ деятельности студентов на практических логопедических занятиях с детьми раннего возраста позволяет сделать следующие выводы:

- У студентов отмечается повышение качества теоретической подготовки по вопросам организации и проведения коррекционных логопедических занятий, повышается уровень личной заинтересованности в изучении теоретического и практического материала по дисциплинам профессиональной подготовки.

- Студенты в процессе проведения занятий с детьми раннего возраста владеют приемами проведения диагностического обследования детей с нарушениями речи.

- Студенты владеют навыками взаимодействия с детьми и их родителями в процессе проведения логопедической коррекции.

- Студенты владеют навыками разработки индивидуальных коррекционных программ, составления конспектов логопедических занятий, приемами проведения индивидуальных логопедических занятий.

- Проведение логопедических занятий с детьми способствует формированию у студентов профессиональных навыков и умений, позволяет им приобрести навыки практической деятельности, повысить их уровень профессиональных компетенций.

Проведенное нами исследование подтверждает, что практический опыт взаимодействия с детьми раннего возраста повышает мотивацию студентов в овладении как теоретическими, так и практическими профессиональными знаниями, способствует формированию профессиональной компетентности [7.с.19-24].

11.3. Формирование профессиональных компетенций на логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста

Происходящие изменения в социально-экономических отношениях в обществе, изменения парадигмы общего образования требуют изменений традиционных взглядов и подходов к выбору методов и приемов развития речевой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Особое внимание отечественных и зарубежных исследователей обращено на изучение коммуникативной компетентности. В настоящее время под коммуникативной компетентностью подразумевается «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, ...знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение правил приличий, ...ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, ...» [8, с.20]. Коммуникативная компетентность не развивается сама по себе, ее необходимо формировать в процессе систематической и целенаправленной учебной и воспитательной деятельности, в том числе и коррекционного логопедического воздействия.

В последние десятилетия наблюдается стойкая тенденция к увеличению количества детей, испытывающих трудности в овладении программами начального общего образования. Причины данного явления многообразны, они являются предметом многочисленных публикаций. Успешность обучения в школе во многом зависит от состояния связной речи. Правильность восприятия и воспроизведения текстового материала, умение рассуждать, давать правильные ответы на поставленные вопросы – эти учебные действия зависят от состояния устной речи.

Недоразвитие связной речи является наиболее частым проявлением отклоняющегося развития у младших школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Трудности овладения связной речью во многом определяются недоразвитием как языковых средств речевой системы, так и основных психических процессов: внимания, вербальной памяти, воображения и других. Именно поэтому, а также введений моделей инклюзивного образования детей с ОВЗ [4.с.104-105], определяет актуальность развития связной речи как средства коммуникативной деятельности у

младших школьников. Проблема формирования коммуникативной компетентности вызвана также изменениями в национальном составе учащихся образовательных учреждений, возникающими и обостряющимися проблемами межнационального взаимодействия.

Для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития характерны внешне сходные проявления недостаточности речевого развития: позднее начало появления первых слов, значительное отставание словарного запаса, выраженные аграмматизмы, нарушения произношения и фонематического восприятия, нарушения словообразования и словоизменения. Вышеперечисленные недостатки сохраняются у детей и в период школьного обучения. Самостоятельного, спонтанного их преодоления не происходит. Этим детям требуется необходимая коррекционная поддержка со стороны школьных логопедов. На уроках русского языка и чтения в работе с этими учениками необходимо использовать индивидуальный и дифференцированный подходы.

Одним из эффективных приемов формирования навыка связного высказывания является работа с текстом. На уроках учителя и занятиях логопеда детям можно давать задания различного характера. Дети могут определять тему предложенного текста, анализировать содержание текста, выделять главное и второстепенное в сюжете текста, учатся определять тип повествования. Логопед предлагает детям различные приемы работы, которые оказывают положительное влияние и на развитие мыслительной деятельности: деление текста на отдельные части, выделение опорных частей текста, составляют план текста, определяют начало, середину и конец текста, восстанавливают нарушенный порядок частей текста. Проводя работу с деформированными текстами, учитель и логопед проводят профилактику искажений содержания текста, пропуск главных частей литературного текста, нарушений последовательности частей текста, повторы.

Работа с текстом применяется не только при несформированности связной экспрессивной речи, но и при нарушениях овладения письмом и чтением у младших школьников, а также с заикающимися дошкольниками и младшими школьниками. В логопедические занятия включаются разделы работы, помогающие осознать содержание и структуру будущего изложения или сочинения: в ходе отработки умений письменного изложения предусматривается последовательная работа сначала на зрительное восприятие, затем по памяти и только после этого на основе слухового восприятия. При нарушениях чтения логопедом также широко используются разные упражнения на основе текста. Можно использовать прием чтения второй половинки слова, всего слова, дочитай окончание слова. Эти упражнения акцентируют внимание детей на конце слова, его окончании, сокращают количество ошибок, связанных с угадыванием или домысливанием, учит школьников анализировать и правильно употреблять различные грамматические конструкции. В работе на занятиях логопеда используются упражнения в виде чтения предложений и текстов из букв, разных по высоте, ширине, стилю шрифта. Эти упражнения

позволяют предупреждать ошибки, связанные с недостаточностью произвольного внимания и зрительного восприятия. Интересным и многофункциональным приемом является работа с деформированным текстом. Логопед предлагает детям с нарушениями письма и чтения задания на составление предложений из отдельных слов, на восстановление порядка слов в предложении, восстановления порядка предложений и частей в тексте. На коррекционных занятиях широко используются различного вида наглядности: картинки с действиями, сюжетные картинки, серии картинок, иллюстрации к текстам. Использование наглядности обеспечивает, особенно на первых этапах коррекционной работы, более полное понимание текста, облегчает выбор лексических и грамматических средств.

Формирование коммуникативных компетенций у дошкольников и младших школьников с ОВЗ можно проводить и в виде устных игр с текстами. Текст можно произнести высоко и низко, громко и тихо, в разном темпе. Дети повторяют слова текста за педагогом, с теми же средствами выразительности. Проговаривание текста можно сопровождать различными звуками и жестами, (хлопками, щелчками пальцев, ритмичной ходьбой), которые быстро и произвольно меняются. Это придает игре динамичность, поддерживают интерес детей к играм. Интересным приемом работы с текстом является проговаривание его от первого лица или персонажа текста. Многократное повторение определенного слова из текста с разной высотой, силой голоса и интонацией позволяет детям быстрее освоить проговаривание сложных по слоговой структуре слов и в дальнейшем воспроизводить без проблем любые сложные тексты и обыгрывать их. С целью развития коммуникативной компетентности можно использовать различные «диалоговые» тексты как прозаические, так и стихотворные по форме. Например:

Ты куда идешь, медведь? В город, ёлку посмотреть.

А зачем тебе она? Новый год встречать пора!

Что ж не вырубешь в лесу? Жалко, лучше принесу!

Строчки такого текста участники игры могут проговаривать по очереди, придумывая свои сопровождающие жесты, мимику, движения.

Формирование коммуникативной компетентности является одной из важнейших задач не только педагогов, но и родителей. Формирование связной речи происходит в процессе непосредственного общения ребенка с взрослыми и сверстниками. Именно речь взрослых является образцом для подражания со стороны детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Овладение навыками культуры речевого поведения, полноценное владение связной речью является необходимыми условиями успешной социализации и адаптации детей с особыми образовательными потребностями в среде здоровых сверстников.

11.4. Формирование основ профессиональной деятельности в процессе выработки навыка плавной речи у детей с заиканием

Проблема коррекции заикания является одной из актуальных в современной логопедии и психотерапии. О важности данного вопроса свидетельствуют многие факторы, в том числе большая распространенность заикания, наличие различных причин возникновения заикания, индивидуальность течения заикания в каждом конкретном случае, что затрудняет использование какой-то единой унифицированной методики коррекции заикания во всех случаях его проявления.

Упоминание о заикании как расстройстве речи можно найти в древних источниках (Авиценна, Ибн Сина). Созданная И. А. Сикорским классификация судорог, являющихся обязательным компонентом в структуре дефекта при заикании, признана и используется до сих пор во всем мире. Вопросам изучения заикания как речевого дефекта посвящены многочисленные исследования в прошлом и на современном этапе (Л.И. Белякова, В. Неткачев, Ю.И. Некрасова, И.И. Поварова, В.И. Селиверстов, М.Е. Хватцев, В.М. Шкловский и многие другие).

С конца XX века заикание, возникающее в детском возрасте, традиционно разделяется на две формы: невротическое и неврозоподобное. В 70-90-е годы прошлого века ученые и логопеды-практики отмечали преобладание невротической формы заикания у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Но в последние годы наблюдается превалирование неврозоподобной формы заикания в сочетании с другими формами нарушений речи, такими как дизартрия, моторная алалия, фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи различного генеза, иногда в сочетании с задержками психического развития вторичного характера. Все это требует поиска новых технологий коррекционного воздействия, новых организационных форм проведения логопедической коррекции заикания у представителей различных возрастных групп.

Основные положения комплексного метода коррекции заикания у детей были разработаны В.И. Селиверстовым в 70-80-е года XX века. Комплексный метод предполагает согласованную работу многих специалистов: логопеда, психолога, логоритмиста, врачей разного профиля и ряда других специалистов, при активном участии родителей в коррекционном процессе. В процессе комплексного подхода одновременно реализуются три основные задачи:

1. Формирование навыка устойчивой плавной речи.
2. Воздействие на личность заикающегося ребенка.
3. Профилактика рецидивов заикания.

Как мы уже отмечали выше, в силу ряда причин логопедическая коррекция заикания в последнее время часто проводится в условиях логопедического пункта. В последние 2 года отмечается увеличение обращений за логопедической помощью родителей детей в возрасте 2 лет. Причем, в основном дети получают направление на логопедические занятия от неврологов и психоневрологов. Как правило, заикание у детей сочетается с другими нарушениями речевой деятельности. В течение учебного года за логопедической помощью обращается от 5 до 12 детей с заиканием различной

формы, но чаще всего с неврозоподобной формой заикания. В условиях логопедического пункта основная коррекционная работа проводится логопедом. Поэтому в процессе коррекционного воздействия логопеду приходится одновременно решать все составляющие задачи комплексного метода коррекции заикания. Необходимо учитывать также и то, что из процесса коррекционной работы выпадают остальные участники, остаются только родители, которые должны стать активными участниками логопедической коррекции, овладеть основными техниками логопедической коррекции.

Остановимся подробнее на тех из них, которые логопед реально может использовать в процессе проводимой логопедической коррекции [9, с.49-53].

1. Охранительный речевой режим. При проведении занятий в условиях логопедического пункта данная техника практически полностью реализуется в домашних условиях. Мы объясняем родителям важность этого периода в проведении коррекции заикания, раскрываем содержание и приемы проведения охранительного режима, рекомендуем специальные игры, упражнения для его проведения, обучаем этим играм. В некоторых случаях рекомендуем временно ограничить посещение дошкольного учреждения. Таким образом, мы сразу же привлекаем родителей к реализации процесса логопедической коррекции.

2. Формирование речевого дыхания. Эта логопедическая техника направлена на формирование диафрагмального дыхания, снятие напряжения с мышц дыхательного аппарата. Мы используем дыхательную гимнастику А. Стрельниковой, специальные упражнения на отработку длительности воздушной струи, речевые упражнения на удлинение речевого выдоха. Эти дыхательные упражнения проводим по показу, с одновременным выполнением упражнения логопедом и ребенком, с использованием различного речевого материала. Все упражнения отрабатываются в присутствии родителей, их активным участием, так как дома они должны закреплять выполнение этих упражнений. Эта логопедическая техника полностью проводится логопедом. Поэтому формирование фонационного дыхания у заикающегося дошкольника во многом зависит от профессиональных компетенций логопеда, уровня владения логопедом этими техниками.

3. Формирования навыков рациональной голосоподачи и голосоведения. Эту технику также реализует логопед, поэтому он должен владеть фонопедическими техниками. Заикающийся ребенок должен практическим путем овладеть подачей голоса на мягкой атаке, слитным произнесением гласных звуков на одном выдохе, а затем уметь перенести его на слитное произнесение слов, словосочетаний и коротких предложений.

4. Развитие просодической стороны речи. В процессе работы по данной технике мы должны научить заикающегося ребенка умению передавать основные типы интонации с использованием невербальных и вербальных средств общения. Интонация отрабатывается на разнообразном речевом материале, с постепенным его усложнением.

5. Развитие координации и ритмизации движений. В условиях логопедического пункта мы не можем провести полноценное логоритмическое

занятие. Поэтому в каждое наше занятие мы включаем упражнения на развитие чувства ритма речевых и неречевых движений, а также упражнения на развитие координации движений рук и ног, пальцев рук и артикуляционных движений. Мы используем упражнения пальчиковой гимнастики, с речевым сопровождением и без него, упражнения общей моторики с речью и без нее, с внешней ритмизацией (хлопки, отстукивание и прочее).

6. Развитие планирующей функции речи. С заикающимися дошкольниками развитие планирующей функции речи проводится с использованием постепенно усложняющейся самостоятельной речи. Дети от сопряженной речи постепенно, через отраженную и вопросно-ответную, переходят к самостоятельной речи, как диалогической, так и монологической речи.

7. Регуляция эмоционального состояния. Традиционная аутогенная тренировка в условиях логопедического пункта, как правило, не применяется. С заикающимися дошкольниками АТ также не используется в полном объеме. Но можно использовать отдельные формулировки правил правильной речи, релаксационные упражнения, проводимые в игровой форме, закрепление плавной речи в игровых ситуациях.

Выбор и реализация логопедических техник в коррекции заикания у дошкольников определяется формой заикания, возрастом заикающихся детей, степенью выраженности заикания, структурой речевого дефекта, мотивацией ребенка и родителей на долговременный целенаправленный коррекционный процесс.

Овладение студентами выше названными техниками происходит в ходе изучения раздела «Заикание» по учебной дисциплине «Логопедия», а также дисциплин «Технологии формирования темпо-ритмической стороны речи у заикающихся», «Технологии формирования интонационной стороны речи у заикающихся». Практическое овладение данными техниками происходит на практических занятиях с заикающимися дошкольниками в ЦРР «Территория детства». Необходимо отметить, что прежде, чем начать заниматься с заикающимся дошкольником, студент должен сам овладеть той или иной техникой, правильно выполнять все упражнения по формированию плавной речи у детей с расстройствами темпа и ритма речи.

В процессе практического овладения логопедическими техниками студенты должны овладеть определенными знаниями, умениями и навыками, характеризующими его профессиональные компетенции.

- Логопед должен уметь выстроить эмоциональный контакт как с родителями, так и с детьми.

- Логопед должен уметь доказывать родителям, воспитывающим детей с заиканием, важность и необходимость проведения систематических логопедических занятий.

- Логопед должен знать приемы привлечения родителей к активному участию в коррекционной работе, что часто становится одним из условий успешности преодоления заикания у дошкольников и младших школьников.

На основе вышеуказанных исследований по формированию профессиональных компетенций у студентов по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование», анализа положений Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [4,с.104-105] о реализации моделей инклюзивного и интегрированного образования детей с ОВЗ, «ФГОС ВПО по направлению подготовки «050700-Специальное (дефектологическое) образования» [10], можно сделать следующие выводы:

1. Увеличение общего количества детей с особыми образовательными потребностями требует увеличения кадров в области специального (дефектологического) образования.

2. Расширение образовательного пространства для детей с ОВЗ требует внесения изменения в программы переподготовки педагогов начального и дошкольного образования с целью актуализации знаний в области специальной педагогики и психологии.

3. Формирование профессиональной компетентности студентов по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» требует использования не только традиционных дисциплин учебного плана, но и проведения практических занятий с детьми на экспериментальных площадках, в центрах коррекции, лечебной педагогики, центрах реабилитации инвалидов. При этом желательно расширять диагностический спектр коррекционного воздействия, чтобы студенты могли приобрести опыт проведения диагностического обследования и коррекционных занятий с различными видами речевых расстройств у детей разных возрастных групп, а также с подростками и взрослыми.

4. Центр развития ребенка является наиболее приемлемой формой организации и проведения практических и семинарских занятий с целью формирования профессионально компетентного, конкурентоспособного специалиста в области специального (дефектологического) образования.

Стоящие перед учреждениями высшего профессионального образования задачи многогранны и требуют дальнейшего своего решения и разработки. Мы надеемся, что представленные нами направления по формированию профессиональной компетентности специалистов в области специального образования могут заинтересовать как преподавателей, так и студентов данного направления подготовки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Архипова Е.Ф. Организация и содержание педагогической практики студентов IV курса (8 семестр) на логопункте при общеобразовательной школе.//Логопедия. - 2008, №4(14), с.53-66.

2. Белая В. Ю., Глазкова Е. В. Проблемы реализации коррекционно-развивающего образования в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта.//Герценовские чтения. Начальное образование. Том 3. Вып. 1 Начальное образование: соответствие стандарту. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012.- 386 с.

3. Граничина О. А., Онищенко Э.В. Обеспечение качества подготовки педагога начальной школы: проблемы и перспективы. // Герценовские чтения. Начальное образование. Том 3. Вып. 1 Начальное образование: соответствие стандарту. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012.- 386 с.
4. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» в редакции, вступающей в силу с 1 сентября 2013 г.- М.: КНОРУС, 2013.-176 с.
5. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений./Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной.- 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2010.-240 с.
6. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическими поражениями центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: Методическое пособие./под ред. Е.А. Стребелевой.-2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004.-128 с. (Серия «Ранняя помощь»)
7. Белая В. Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов-логопедов в процессе прохождения практики при проведении занятий с детьми раннего возраста.//Специальное образование: материалы X междунар. науч. конф., 23-24 апреля 2014 г. /под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – Спб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Т.1. _240 с.
8. Рыбак Е.В. Основы семейной коммуникации: социально-педагогическая работа с детско-родительской группой/Евгения Рыбак.- Архангельск.: Изд-во «КИРА», 2007.- 110с.
9. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Основные логопедические технологии формирования плавной речи у заикающихся.//Дефектология, 2001-, №4-с.49-53.
- 10.Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700-Специальное (дефектологическое) образование, квалификация (степень) «бакалавр».[//consultant.ru/document/cons_dok](http://consultant.ru/document/cons_dok).

Заключение

Эпоха всеобщей глобализации и взаимодействия культур ставит сегодня непростые задачи перед мировым сообществом, но, как и прежде, проблема формирования личности как «возвращение человеческого в человеке» является центральной. Меняется мир, и меняются его нравы, и философы, историки и специалисты по сравнительной педагогике обеспокоены тем, какие перспективы своего развития выстраивают страны и народы (Б.Л. Вульфсон, К.С. Гаджиев, Б.Т. Лихачев и др.). Они призывают не сводить многообразие «нового мира» к «разноцветной картине» вариативности при освещении прошлого, и ставят перед нами актуальную проблему, которую необходимо решать: как России сохранить глубокое историческое национальное своеобразие при продолжении культурно-европейского цивилизационного пути развития (Б.Л. Вульфсон).

Решая данную проблему, мы понимаем, что от того, каким будет современное образование, зависит благополучие конкретных людей, и стран и континентов в целом. Авторский коллектив кафедральной монографии по теме «Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями по обучению, воспитанию и развитию дошкольников и младших школьников» сделал попытку рассмотреть наиболее важные вопросы современного образования и общества, предложить качественно перспективные идеи формирования личности будущего педагога с позиции компетентностного подхода, сверяя свою деятельность с перспективными направлениями российской высшей школы и стандартами дошкольного и начального школьного образования: сформировать мировоззренческую позицию, обеспечить нравственное воспитание педагога – гражданина России, создать условия для его самореализации в учебно-воспитательном процессе и в будущей профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Аксиологическая модель подготовки педагога

Историч. этапы	Элементы аксиологической модели (компоненты подготовки педагога)				Ведущая функция учителя	
	1	2	3	4		
	целевой	содержательный	процессуальный	качественный	Доминанта периода	
до второй половины XVIII в.	Передача элементарных знаний (грамотность и правила поведения)	Знания в объеме преподаваемых предметов (элементарные знания)	Авторитарные технологии	Религиозность, добронравие, исполнительность, справедливость, мудрость	Обучающая Знания	
2-я половина XVIII в.	Передача знаний и опыта деятельности	Элементарные и прикладные (реальные) знания	Авторитарные Технологии	Гражданственность, патриотизм, религиозность	Обучающая Воспитывающая Знания	
1-ая половина XIX в.	П Р А К Т И К А	Передача Знаний и опыта деятельности	Знания общеобразовательные, предметные, методические	Авторитарные Технологии	Религиозность Исполнительность Добросовестность Умение подчинить ребенка	Обучающая Знания
	Т Е О Р И Я	Воспитание Духовности	Религиозные христианские ценности, национальные традиции, светские знания	Гуманное наставничество	Общечеловеческие христианские ценности Свобода, соборность, духовность	Воспитывающая Духовность
2-ая половина XIX в.	П Р А К Т И К А	Передача знаний и опыта деятельности Воспитание верующего христианина	Знания Общеобразовательные, предметные, методические, православие, самодержавие, народность	Авторитарные, Формально-развивающие Технологии	Благонадежность Исполнительность Религиозность Умение подчинить ребенка	Обучающая Знания
	Т Е О	Воспитание «внутреннего человека» (общечелове-	Знания антропологические общеобразовательные	Гуманистические развивающие технологии	Активность Гуманность Любовь к ребенку	Воспитывающая и развивающая Общече-

	Р И Я	ческие нравственны е ценности)	предметные методические		Общечелове ские нравственные Ценности	ловеческая нравст- венность
1890-1917гг.	Развитие личности ученика	Знания антропологические, педологические общеобразовательные предметные, методические	Гуманистические технологии, свободное воспитание		Активность, самостоятельность, гуманизм, любовь к детям, стремление к самообразованию	Развивающая Личность ученика
1917-1930 гг.	Воспитание «нового» человека – творца будущего	Научные основы производства (политехнизм), педологические знания, практика, идейная подготовка	Гуманистические коллективистские Технологии совместного творчества		Активность, инициативность, преданность делу коммунизма, умение организовать коллектив	Воспиты- вающая Совместный творческий труд
1930-1960 гг.	Передача знаний	Знания: общеобразовательные, педагогические предметные, методические, общественно-политические	Авторитарные репродуктивные технологии		Идейность, исполнительность, Добросовестность, преданность партии	Обучающая и идеологическая Знания и коммунистические ценности
1960-1980 гг.	Передача знаний, развитие интеллекта	Знания: общеобразовательные, предметно-методические, психолого-педагогические, опыт деятельности	Авторитарные, деятельностно-развивающие интеллект технологии		Профессиональная эрудиция, педагогическое мастерство, Коммуникативные Умения, динамизм, эмпатия, коллективизм, идейность	Обучающая и развивающая Знания, урок
1980-1990 гг.	Всестороннее развитие личности учащихся	Знания: общеобразовательные, предметно-методические, психолого-педагогические, методологические	Гуманистические личностно-ориентированные технологии, опыт творческой деятельности		Активность, творчество, педагогическое мастерство, гуманизм, эмпатия, коммуникативные умения	Развивающая Развитие, деятельность, творчество
1990-е гг.	Самореализация Личности учителя и ученика	Знания научные и ненаучные: поликультурные психолого-педагогические, антропологические,	Гуманистические полисубъектные личностно-развивающие технологии		Профессиональная компетентность, субъектность, рефлексия,	Помощь в самоактуализации и саморазвитии, фасилитирую

		методологические		Креативность, общечеловеческие нравственные ценности, духовность	щая Личность учителя
--	--	------------------	--	--	------------------------------------

Сведения об авторах

Белая Валентина Юрьевна – старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и специального образования. В течение 38 лет работает учителем - логопедом с детьми, подростками и взрослыми с нарушениями речи, совмещая с преподавательской деятельностью в ГАОУ ВПО «МГОСГИ».

Сфера научных интересов: изучение проблем воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с различными видами речевых нарушений: заикание, общее недоразвитие речи, нарушения письма и чтения, проблемы профессионального обучения педагогов специального, начального и дошкольного образования. Автор 30 научных работ по проблемам в области специальной педагогики.

Основные работы: «Особенности общения у заикающихся дошкольников» (2010), «Использование устного народного творчества в коррекционной логопедической работе с заикающимися» (2012), «Проблемы реализации коррекционно-развивающего образования в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта» (2012), «Адаптация детей с нарушениями в общеобразовательной школе» (2013), «Преимственность коррекционной работы с детьми с нарушениями речи» (2013), «О формировании практических компетенций у студентов педагогического факультета» (2013), «Специальное образование и медиакультура» (2014), «Формирование коммуникативной деятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья» (2014), «Формирование профессиональных компетенций студентов-логопедов в процессе прохождения практики при проведении занятий с детьми раннего возраста» (2014), методическое пособие «Персоналии специальной педагогики и психологии» (соавт, 2015).

Вяликова Галина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт.

Автор более 200 работ, среди которых: «Формирование профессионально-риторической компетентности будущего учителя» (соавт., монография 2011), «Теоретико-методологические основы межкультурной коммуникации как социокультурного феномена» (2012), «Концептуальные идеи представителей антропологического гуманистического направления о педагогическом стимулировании» (2012), «Теоретические основы формирования этической культуры будущего учителя» (соавт., монография 2013), «Организация научно-исследовательской деятельности будущего учителя в контексте инновационных преобразований» (2013), «Поликультурная компетентность будущего учителя» (соавт., монография 2014).

Глазкова Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт».

Автор научных работ: «Особенности обучения детей – билингвов в начальной школе» (2010), «Проблемы реализации коррекционно-развивающего образования в условиях введения федерального государственного стандарта (2012), методическое пособие «Персоналии специальной педагогики и психологии» (соавт., 2015).

Губанова Наталья Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», член-корр. Московской академии наук педагогического образования.

Опубликовано более 100 научных и учебно-методических работ, в которых отражена сфера научных интересов автора: педагогика, история и теории образования, игровая и художественно-эстетическая деятельность детей.

Является членом экспертной комиссии региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений Московской области. Реализует программы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогов дошкольного образования (кафедральный инвариант и вариативный модуль) на курсах и выездных семинарах по актуальным вопросам в России и за рубежом (Франция, Германия, Мальта, Беларусь, Украина; Россия: Санкт-Петербург, Петрозаводск, Томск, Махачкала, Сыктывкар, Челябинск, регионы Московской области и др.), проводит авторские курсы, в том числе, и в виде вебинаров (как автор раздела «Игровая деятельность» по примерной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, примерной образовательной программы дошкольного образования «Образование для процветания», в рамках образовательного проекта «Виртуальный детский сад»). Является членом Совета Ассоциации педагогов дошкольных образовательных учреждений Московской области, членом редакционной коллегии журнала «Творчество в детском саду».

Дутикова Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт».

Автор более 15 научных работ, среди которых: «Принцип преемственности в профессионально-личностной подготовке учителя начальных классов в системе «школа-вуз»» (2008), «Проблема диагностики профессионально-

личностной подготовки учителя начальных классов» (2009), «Современный учитель начальных классов глазами студентов» (2013), «Обеспечение преемственной подготовки учителя начальных классов на этапе вузовского обучения» (2014) и других.

Иванова Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт».

Автор более 20 научных работ, среди которых: «Реализация аксиологического подхода к формированию гражданской ответственности подростков» (2010), «Проблема выбора методологических подходов к гражданскому воспитанию в современной школе» (2011), «Гражданское воспитание в эпоху средневековой Руси» (2012), «Подготовка студентов к овладению профессиональными компетенциями в области гражданского воспитания младших школьников» (2014) и др.

Космачева Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», член-корр. МАНПО, член-корр. АМСКП (Академия международного сотрудничества по креативной педагогике, Украина, г. Винница).

Автор более 50 научных работ, среди которых: «Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников» (2011), «Светское и христианское понимание духовной сущности человека» (2013), «Проблема выбора и формирования нравственных ценностей в российской педагогике» (2013), «Возможности воспитания духовно-нравственной культуры у дошкольников на современном этапе» (2014) и др.

Макашина Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», член-корреспондент международной академии наук педагогического образования.

Автор более 60 научных работ, среди которых: «Партнерские отношения «ребенок-взрослый» в творческой деятельности» (2011), «Диагностика творческого саморазвития у будущих учителей начальных классов» (2012), «The role of thinking in the research the behaviour of future teachers» (2013), «Формирование исследовательской активности будущего педагога» (2013),

«Технология активных методов в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивного образования» (2014) и другие.

Ульянова Оксана Ивановна – старший преподаватель кафедры начального, дошкольного и специального образования Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт»

Автор более 22 научных работ, среди которых «Особенности организации комплексных индивидуальных коррекционно-развивающих занятий в Центре развития ребёнка» (2010), «Организация практики «Коррекционно-педагогическая деятельность учителя» как одно из условий подготовки учителя начальных классов к реализации коррекционного взаимодействия с младшими школьниками» (2012), «Подготовка будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования в условиях современного вуза» (2012), «Актуальность подготовки педагогов к осуществлению социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (2012), «К вопросу о создании условий для осуществления инклюзивной практики в сельской школе» (2013), «Подготовка студентов педагогического факультета «МГОСГИ» к деятельности в рамках инклюзивного образования» (2013), «Включение детей с особенностями речевого развития в процесс школьного обучения» (2015).

Широких Оксана Богдановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Государственного автономного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», академик. МАНПО, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Заслуженный работник образования Московской области.

Автор более 160 научных и 17 методических работ, среди которых: монография «Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX - 90-е гг. XX в)» (2004 г.); учебное пособие «Профессионально-личностная подготовка педагога в России: история и современность», 2008г.; учебное пособие «Развитие начального профессионального образования в России» (в соавт. с Е.Е.Деевым, 2009г.); статьи в отечественных и зарубежных изданиях: «Детство как социальное пространство будущего: ценности и проблемы настоящего» (2013г.); «Подготовка будущего педагога к работе с различными контингентами детей как одна из форм реализации компетентностного подхода в вузе» (2013г.); «Образовательное пространство детства в условиях модернизации образования» (2014г.); «Формирование компетентности будущих педагогов в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инновационной научно-методической площадки» (2015г.) и другие.

Научное издание

*Широких Оксана Богдановна
Дутикова Юлия Сергеевна
Вяликова Галина Сергеевна
Губанова Наталья Федоровна
Макашина Татьяна Юрьевна
Иванова Надежда Александровна
Белая Валентина Юрьевна
Ульянова Оксана Ивановна
Космачева Наталия Владимировна
Глазкова Елена Владимировна*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОВЛАДЕНИЮ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ ПО ОБУЧЕНИЮ,
ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Монография

Под редакцией доктора педагогических наук, профессора Г.С. Вяликовой

Технический редактор Т. А. Капырина
Компьютерный набор Н.М. Мельник

Подписано в печать 12. 05. 2015. Формат 60x84 1/16.
Печ. л. 12.8 Тираж 500 экз. Заказ № _____

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.
Московский государственный областной социально-гуманитарный институт
Отпечатано в ООО «Принт Сервис», ИНН 5022094900,
140404, Московская область, г. Коломна, ул. Астахова,
д. 25, пом. 2 а,4,
Тел.: 615-39-10

