

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2019. Том 14, № 2

2019. Vol. 14, No. 2

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Scholarly Notes of Transbaikal State University

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: 8 (3022) 35-24-79
Факс: 8 (3022) 41-64-44

FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

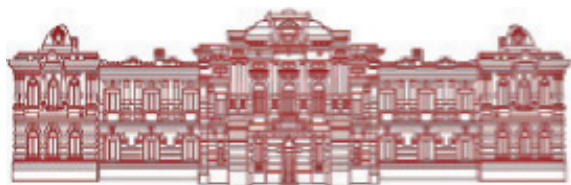
129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит пять раз в год

Scientific Journal
Founded in 1957
Published five times per year

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки),
13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)
(педагогические науки),
13.00.08 – Теория и методика профессионального
образования (педагогические науки)

Языки издания: русский, английский

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной этики,
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-
ция») 4.0 Всемирная



Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала:

Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН,
Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и
обзорных научных статей по педагогике и смежной психо-
логии. В центре интереса исследователей вопросы теоре-
тической и практической педагогики, прикладные исследо-
вания по педагогике, вопросы педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой на-
учной общественности, преподавателям вузов, аспиран-
там, студентам, деятелям культуры и образования.

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

The journal

is in the List of the leading refereed
scientific journals

and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences:
13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy
and education (pedagogical sciences),
13.00.02 – Theory and methods of training
and education (in areas and levels of education)
(pedagogical sciences),
13.00.08 – Theory and methodology of vocational
education (pedagogical sciences)

Publication languages: Russian, English

The editorial board is guided by the provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on Copyright, international editorial
ethics standards, Creative Commons license
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:

Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index,
IPRbooks, ИВИС, Citefactor, ВИНТИ RAS,
University library online,
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review
scientific papers on pedagogy and adjacent psychology.
In the center of researchers' interest there are issues of
theoretical and practical pedagogy, applied research on
pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific
community, university lectures, postgraduate students,
students, workers in culture and education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор

А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия)

Члены редколлегии

П. С. Атаманчук, доктор педагогических наук, профессор,
академик АН ВО Украины (Каменец-Подольский, Украина);

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук,
профессор (Чита, Россия);

А. Г. Гогоберидзе, доктор педагогических наук, профессор
(Санкт-Петербург, Россия);

Н. Ж. Дагбаева, доктор педагогических наук, профессор
(Улан-Удэ, Россия);

С. Б. Дагбаева, доктор психологических наук, доцент
(Чита, Россия);

С. И. Десненко, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);

Е. В. Зволейко, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);

Е. А. Игумнова, доктор педагогических наук, доцент
(Чита, Россия);

А. С. Косогова, доктор педагогических наук, профессор
(Иркутск, Россия);

В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);

Н. М. Сараева, доктор психологических наук, профессор
(Чита, Россия);

Л. В. Черепанова, доктор педагогических наук, профессор
(Чита, Россия);

Теодор Попов, доктор наук, профессор (София, Болгария);

Д. С. Ермаков, доктор педагогических наук, доцент,
(Новомосковск, Россия);

Н. П. Несгворова, доктор педагогических наук, профессор
(Курган, Россия);

В. В. Хитрюк, доктор педагогических наук, доцент
(Минск, Беларусь)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Редактор Е. В. Седина,
редактор перевода С. Е. Каплина,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 24.05.2019.

Дата выхода в свет 27.05.2019.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура "Arial".

Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 17,6. Уч.-изд. л. 14,3.

Заказ № 19046. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский
государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2019

Editorial Board

Main Handling Editor

A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy
(Chita, Russia)

Editorial board members

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, Professor
(Kamenets-Podolsky, Ukraine);

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

A. G. Gogoberidze, Doctor of Pedagogy, Professor
(Saint-Petersburg, Russia);

N. Zh. Dagbaeva, Doctor of Pedagogy, Professor
(Ulan-Ude, Russia);

S. B. Dagbayeva, Doctor of Psychology, Associate
Professor (Chita, Russia);

S. I. Desnenko, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

E. V. Zvoleyko, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Chita, Russia);

E. A. Igumnova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Chita, Russia);

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Irkutsk, Russia);

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor,
Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia);

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

L. V. Cherepanova, Doctor of Psychology, Professor
(Chita, Russia);

Theodor Popov, Ph.D., professor (Sofia, Bulgaria);

D. S. Ermakov, Doctor of Pedagogy, Associate Professor
(Novomoskovsk, Russia);

N. P. Nesgvorova, Doctor of Pedagogy, Professor
(Kurgan, Russia);

V. V. Khitryuk, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Minsk,
Belarus)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

Corrector E. V. Sedina,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Make-up I. N. Argunova,
Cover design M. R. Koptelova

Signed to print 24.05.2019.

Date of publication 27.05.2019.

Format 60 × 84 1/8. Offset paper. Headset "Arial".

Operative printing.

Conv. quires 17,6. Ed.-print quires 14,3. Order № 19046.

Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).

Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal
State University"
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia

© Transbaikal State University, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ванданова Э. Л.</i> О формировании квалификации педагогических работников по профилактике распространения идей экстремизма в детской среде	6
<i>Новицкая В. А., Архипова А. А.</i> Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации	15
<i>Писаренко Д. А.</i> Оценивание эффективности внеучебной деятельности студентов вуза в контексте компетентностного подхода	25
<i>Улзытуева А. И., Макарова А. А.</i> Формирование профессиональных компетенций будущего педагога групп раннего возраста	32
<i>Чернова Е. П., Савинова Л. Ю.</i> Независимая оценка качества профессиональной подготовки студентов для сферы дошкольного и начального общего образования: опыт проведения ФИЭБ и анализ результатов	43

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

<i>Афанасьева А. Б.</i> Этностудия «Родники. Введение в народоведение» как средство гармонизации этнической и гражданской идентичности школьников	54
<i>Виноградова Н. И., Ходюкова Т. А., Кохан С. Т.</i> Психологические факторы становления жизнестойкости студентов-инвалидов	62
<i>Жигалова О. П.</i> Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества	69
<i>Крылова Н. М., Тимошенко Л. В.</i> Системно-структурный и деятельностный подходы как методологическая основа содействия амплификации развития и саморазвития у дошкольника познавательной и речевой деятельностью в их взаимосвязи	75
<i>Лопсонова З. Б.</i> Проектирование модели региональной программы дошкольного образования	82
<i>Яфизова Р. И., Ничипоренко Л. К.</i> Экономическая социализация старших дошкольников: формирование представлений у детей о ценности денег	90

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

<i>Вербенец А. М.</i> Подходы к проектированию диагностического инструментария выявления опыта посещения музеев у современных старших дошкольников	101
<i>Дубешко Н. Г.</i> Мониторинговые механизмы управления качеством образования в учреждении дошкольного образования	110
<i>Майер А. А., Гришина Г. Н.</i> Психология родительского отношения в дошкольном образовании	116
<i>Руденко И. В., Никирева И. А.</i> Реализация технологического подхода в образовательной деятельности по речевому развитию дошкольников	123
<i>Шайдурова Н. В.</i> Возможности изобразительной деятельности в подготовке детей к письму в условиях реализации ФГОС	130
<i>Шибеева А. А., Овчинникова Е. И., Срулевич С. А.</i> Моделирование физкультурно-образовательной деятельности дошкольников с направленностью на подготовку к выполнению норм ГТО	137

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Без грамотного педагога нет полноценного развития ребёнка (интервью с А. И. Улзытуевой)	146
---	-----

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Vandanova E. L. Formation of teachers' qualification on the prevention of extremism Ideas distribution in children's environment	6
Novitskaya V. A., Arkhipova A. A. Model of young pedagogues integration into the profession: from concept to implementation	15
Pisarenko D. A. Evaluation of extracurricular activities effectiveness of university students in the context of the competency-based approach	25
Ulzytueva A. I., Makarova A. A. Formation of professional competences of the young age groups' future teacher	32
Chernova E. P., Savinova L. Yu. Independent assessment of the student training quality for preschool and primary general education: experience of conducting FIEB and analysis of results	43

DOMESTIC PEDAGOGY: TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

Afanasyeva A. B. Ethnostudio «Springs. Introduction to ethnography» as means of harmonization of ethnic and civil identity of school students	54
Vinogradova N. I., Khodyukova T. A., Kokhan S. T. Psychological factors for the viability of students with disabilities	62
Zhigalova O. P. Formation of the educational environment in the conditions of digital transformation of society	69
Krylova N. M., Timoshenko L. V. System-structural and activity approaches as a methodological basis for promoting the amplification of development and self-development in preschoolers of cognitive and verbal activities in their interrelation	75
Lopsonova Z. B. Model planning or the regional program in infant schools	82
Yafizova R. I., Nichiporenko L. K. The economic socialization of older preschoolers: formation of ideas for children about the value of money	90

ACTUAL PROBLEMS OF UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN

Verbenets A. M. Approaches to the design of diagnostic tools to identify the experience of visiting museums of modern preschool children	101
Dubeshka N. G. Monitoring mechanisms of education quality management in a preschool education institution	110
Mayer A. A., Grishina G. N. Psychology of parents' attitude in preschool education	116
Rudenko I. V., Nikireva I. A. Implementation of the technological approach in educational activities on the speech development of preschoolers	123
Shaydurova N. V. Possibilities of graphic activity in preparation of children for writing under the conditions of the Federal state educational standard implementation	130
Shibaeva A. A., Ovchinnikova E. I., Srulevich S. A. Simulation of physical and educational activities of preschool children with a focus on preparation for implementation of the RLD standards	137

SCIENTIFIC LIFE

Without a competent teacher there is no full development of a child (interview with A. I. Ulzytueva)	146
--	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 37.014

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-6-14

Эльвира Леонидовна Ванданова,
кандидат психологических наук, доцент,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при президенте РФ
(115404, Россия, г. Москва, ул. Бирюлёвская, 26),
e-mail: vandanova-el@ranepa.ru
orcid: 0000-0002-8006-6178

О формировании квалификации педагогических работников по профилактике распространения идей экстремизма в детской среде

Проблема профилактики экстремизма обсуждается в основном применительно к молодёжной среде. Большинство педагогов общего образования оказались неподготовленными ни теоретически, ни практически к решению проблем распространения идей экстремизма в детской среде. При разработке программ повышения квалификации для педагогических кадров по вопросам профилактики и противодействия экстремизму и терроризму в образовательных организациях не учитывается специфика работы по уровням образования (с учётом возрастных особенностей), содержание работ: профилактика, противодействие, реабилитация (в том числе социальная адаптация). В статье раскрываются вопросы подготовки педагогических работников в вузах и ссузах на основе профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Квалификационные требования профстандарта по выполнению обобщённых трудовых функций по организационно-методическому, научно-методическому и учебно-методическому обеспечению реализации программ профессионального образования в СПО, ВО и ДПП позволяют апеллировать к междисциплинарным методам профилактики. Обсуждаются практические примеры использования социально-психологических методов профилактики экстремизма в подростковой среде. В статье осуществляется описание организации профилактики экстремизма в российских образовательных учреждениях разных ступеней образования (общего образования и высшего) и возможность использования методического пособия для начальной школы по предотвращению экстремизма и социально опасных проявлений у детей, связанных с понятиями жестокости, агрессивности, требующих формирования квалификаций педагогов на междисциплинарных основах.

Ключевые слова: воспитание, социализация, государственная политика в сфере образования, профилактика экстремизма, социально-психологические методы

Введение. Проблема экстремизма в последние годы для России приобретает актуальность и остроту. Молодёжная среда является благодатной почвой для потенциальных и реальных экстремистских угроз, чему в полной мере способствуют социально-возрастные, социально-психологические и социокультурные особенности молодёжи. Исходя из этого, выявляются и различные виды поведения личности (группы личностей), в том числе такие, которые могут отклоняться от групповой, общественной или государственной нормы.

Проблему экстремизма ряд исследователей связывает со сложностями социализации молодёжи, в том числе с рисками криминализации, с утратой ценностной составляющей в воспитании, всё это вместе взятое происходит на фоне трансформаций общества [3]. Опровергаются попытки увязать экстремизм с идеей неравенства как социокультурным следствием бедности, социального неблагополучия групп. Э. Паин в связи с этим пишет следующее: «... явления экстремизма и терроризма заметны и хорошо прослеживаются в обществах, вступивших на путь трансформаций» [7], и концентрируются в маргинальных слоях социума [8], характеризующихся сочетанием традиционных и новых черт культуры, неполным изменением статуса и условий жизни. Экстремизм также подпитывается идеей уникальности, уникальности своего Я, уникальности своей группы и так далее. Уникальность как противопоставление другим людям, другому сообществу, нежелание принимать себя как члена единой человеческой семьи. Вместе с тем важно понимать, что такое поведение возможно и для «индивидуалистов» и «коллективистов» (см. характеристику индивидуалистов и коллективистов Г. Триандиса [8]), потому что основным механизмом, подпитывающим уникальность, является разделение на своих и чужих. Этот механизм «свои и чужие», на наш взгляд, имеет экзистенциальные корни страха, это проявление «тревоги ответственности за других людей» [5]. В начале XXI века трансформирующееся общество обострило проблемы и риски человечества, вновь востребована стала «философия кризиса» – экзистенциализм. Философия экзистенциализма поднимает вопросы о сущности человека: ценности и моральный

выбор, субъектность и интересубъектность, отображает отчаяние человека в ситуации трансформации общества и предлагает в качестве решения трансформировать цели в трансцендентные цели.

Общая нестабильность, финансовые, экономические кризисы вызывают эмоциональное напряжение, особенно в молодёжной среде, доходящее зачастую до уровня скрытого страха, внутреннего панического состояния, что влечёт за собой внешне незаметное сужение сознания. Вследствие этого порог внушаемости у личности становится переменным со склонностью к подчиняемости, формированием экстремистских взглядов с тенденцией включения в организованные криминальные группы.

Методология и методы исследования. Дети и молодёжь – это группы риска, которые в силу ряда причин, в зависимости от возрастных особенностей, подверженности кризису становления идентичности, нестабильности первого опыта самореализации, могут оказаться под воздействием экстремистских идей.

В настоящей работе представлен анализ научно-исследовательских и практических работ по профилактике экстремизма, методические материалы в рамках разработки программ повышения квалификации педагогических кадров. Цель работы – изучение научно-методического сопровождения профилактики экстремизма в образовании. В соответствии с целью определён ряд следующих задач:

1) анализ приоритетных направлений обеспечения профилактики экстремизма в психолого-педагогических и социальных исследованиях;

2) анализ организационно-методических условий для проведения мероприятий по риск-рефлексии профилактики экстремизма в детской среде.

Основной методологией исследования является идея управления рисками ксенофобии с целью профилактики экстремизма в ученической и молодёжной среде с учётом теорий воспитания и социализации детей в русле реализации национальной стратегии развития и воспитания.

Результаты исследования и их обсуждение. Механизмы формирования квалификации по организационно-методическому обеспечению профилактики экстре-

мизма в детской среде педагогических работников предусмотрены в предложениях по комплексу мер по реализации национальной стратегии воспитания¹ детей и молодежи в Федеральном институте развития образования. Рассмотрен ряд вопросов в контексте возможностей обеспечения профилактики экстремизма² в детской среде (представлены на рис. 1).

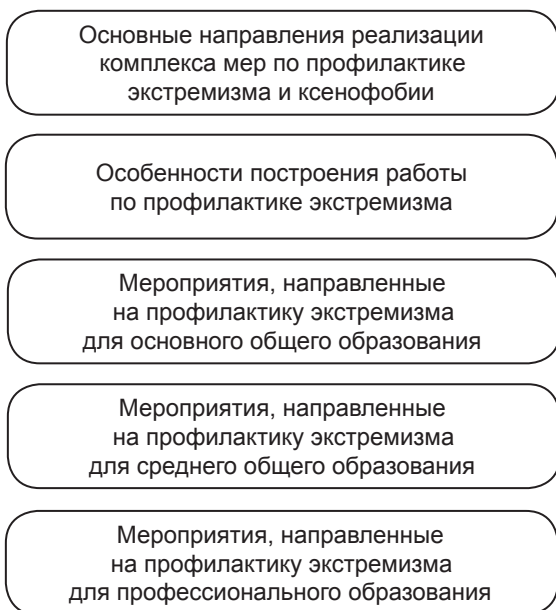


Рис. 1. Профилактика экстремизма в детской среде
Fig. 1. Extremism prevention in children's environment

В этой связи будет представлять определённый интерес отечественный опыт и зарубежные разработки с рекомендациями по данному вопросу. Отечественный опыт будет представлен деятельностью Федерального института развития образования в подготовке научно-методических, психолого-педагогических разработок по данному направлению.

В целях эффективного применения двух федеральных законов, Федерального закона «О противодействии экстремистской деятельности» № 114-ФЗ от 25 июля

2002 года³ и Федерального закона «О противодействии терроризму» № 35-ФЗ от 6 марта 2006 г.⁴, по заданию Минобрнауки России Федеральным институтом развития образования в 2015–2017 годах (государственное задание ФГАУ «ФИРО») было реализовано следующее:

- разработка методических материалов по реализации в образовательных учреждениях комплекса мер по противодействию распространению экстремизма в молодёжной среде;
- разработка и апробация методических материалов по реализации в образовательных учреждениях комплекса мер по противодействию идеологии терроризма и экстремизма в молодёжной среде;
- психолого-педагогическое сопровождение детей из группы риска: несовершеннолетних, воспитываемых в семьях родственников лиц, участвовавших в террористической и экстремистской деятельности, в том числе подростков с девиантным поведением;
- разработка методических рекомендаций по созданию психолого-педагогических условий ресоциализации подростков, подвергшихся деструктивным воздействиям в условиях воспитания в семьях с родственниками лиц, участвовавших в террористической и экстремистской деятельности⁵.

Все разработанные материалы содержат информацию об отечественном опыте подготовки и повышения квалификации педагогических работников профилактике экстремизма.

Научно-методические материалы, приведённые на рис. 2, с. 9, были представлены на семинаре для проректоров по воспитательной работе образовательных организаций высшего образования и специалистов комитетов по делам молодёжи субъектов Российской Федерации, проводившемся по результатам мониторинга профилактики экстремизма в молодёжной среде.

³ Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» № 114-ФЗ от 25 июля 2002 года.

⁴ Федеральный закон «О противодействии терроризму» №35-ФЗ от 6 марта 2006 г.

⁵ Государственное задание «ФГАУ ФИРО» 2015 г. на 2016–2017 г. // Официальный сайт ФГАУ «Федеральный институт развития образования». Научная деятельность. http://www.firo.ru/?page_id=17685. Данные материалы доступны по адресу <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71293532/> (дата обращения: 10.02.2019).

Научно-методические материалы	Характеристики
1. Предложения по комплексу мер по реализации национальной стратегии воспитания детей и молодёжи, содержащий план мероприятий по профилактике экстремизма для разных ступеней образования	План мероприятий по профилактике экстремизма для разных ступеней образования: основного общего образования; среднего общего образования; профессионального образования
2. Методические материалы для работников и руководства образовательных организаций по противодействию распространения экстремизма в молодёжной среде	– основаны на методологии управления рисками ксенофобии с целью профилактики экстремизма в подростковой и молодёжной среде; – содержат актуальные вопросы воспитания и социализации детей и молодёжи, направленные на профилактику экстремизма в подростковой и молодёжной среде в русле реализации национальной стратегии развития и воспитания
3. Методические материалы по реализации в образовательных учреждениях комплекса мер по противодействию распространению экстремизма в молодёжной среде	– пакет методик для диагностики уровня агрессивности поведения, интолерантности и экстремизма подростков и молодёжи; – сборник методических и диагностических материалов для работников и руководства образовательных организаций по диагностике и профилактике экстремизма и терроризма в подростковой и молодёжной среде

Рис. 2. Научно-методические материалы по профилактике экстремизма
Fig. 2. Scientific and methodological materials on extremism prevention

Разработанные программы *профилактики экстремизма в молодёжной, студенческой среде* содержали три аспекта профилактики, с учётом сложности задачи профилактики в молодёжной и подростковой среде. Так, Т. Д. Марцинковская отмечает: «...противодействие экстремистскому мировоззрению представляется сложным и многогранным процессом, то и программа психологической профилактики экстремизма должна быть многоаспектной и включать три блока: информационный, ценностный и поведенческий» [4, с. 24]. Автор указывает следующее: «Первый блок даёт возможность расширения кругозора подростков и молодёжи в самых разнообразных сферах социальной жизни. Второй, основной, блок направлен на осознание некоторых общих ценностей, объединяющих людей. Третий блок предполагает использование активных форм обучения и воспитания» [Там же].

Социально-психологические методы *профилактики экстремизма в подростковой среде* должны учитывать факторы, способствующие формированию склонности к экстремистскому поведению подростков и старшеклассников. Основой для организации специализированных профилактических мероприятий являются научно-практические

разработки под руководством Г. У. Солдатовой. Факторы риска подросткового экстремизма были выявлены в ходе научного исследования под руководством Г. У. Солдатовой:

- 1) личные особенности ребёнка;
- 2) неблагоприятное микросоциальное окружение (недружелюбно настроенные одноклассники, отсутствие друга, способного поддержать в трудной ситуации; учителя, способного разрешить возникающие конфликты), семейные паттерны, ориентирующие на завышенный уровень притязаний;
- 3) макросоциум, в котором преобладают интолерантные и ксенофобские настроения и установки.

Круг факторов риска подросткового экстремизма чрезвычайно широк. В число личностных критериев склонности к экстремистскому поведению можно отнести:

- характерологические особенности личности, в частности – акцентуации характера, которые наиболее остро проявляются именно в подростковом возрасте;
- уровень толерантности детской личности, его система установок, ценностей и ориентаций, отражающих отношение к многообразию мира, к социальным, культурным, этническим и мировоззренческим различиям;

- агрессивность, которая многими авторами рассматривается как основная составляющая экстремизма. Причём важна не только степень детской агрессивности подростка, но и выраженность отдельных составляющих и проявлений агрессии;
- поведенческие детские установки в конфликтной ситуации, от которых также зависит склонность к экстремистскому поведению.

Как уже отмечалось, наиболее эффективными методами профилактики экстремизма и отклоняющегося поведения у детей являются так называемые социально-психологические методы, или методы социальных умений, предполагающие работу с индивидуальным опытом, чувствами, мыслями, а также с поведением. Подобные социально-психологические мероприятия могут проводиться в группах самого разного формата и иметь различную структуру.

Профилактика экстремизма в детской среде (начальная школа). В настоящее время среди существующих разработок по профилактике и противодействию идеологии терроризма и экстремизма нет разработок для работы с такими возрастными категориями учащихся как младший школьник и младшее подростничество. Восполнить данный пробел возможно, используя «Методическое пособие по предотвращению насильственного экстремизма», подготовленное для работы с учащимися начальной школы и младшими классами средней школы, представленное в 2016 г. Организацией Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. Это первое подготовленное ЮНЕСКО методическое пособие по предотвращению насильственного экстремизма посредством образования. Оно предназначено для использования в начальной и средней школах. Задачами данного пособия авторы-разработчики называют следующее:

- «предоставление практических рекомендаций относительно того, когда и как проводить с учащимися обсуждение проблематики насильственного экстремизма и радикализации;
- содействие учителям в создании в классе таких условий, которые позволяют охватить всех учащихся, и на основе взаимного уважения благоприятствуют диалогу, открытой дискуссии и критическому мышлению»¹.

¹ Методическое пособие по предотвращению насильственного экстремизма. Организация Объ-

единённых Наций по вопросам образования, науки и культуры: Франция, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676r.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).

В данном методическом пособии определяется важность образования как инструмента содействия предотвращению во всех странах мира терроризма и насильственного экстремизма, а также расовой и религиозной нетерпимости, геноцида, военных преступлений и преступлений против человечества. Распространяется ли образование через школы, клубы, ассоциации или обучение на дому, оно признаётся как важный компонент приверженности общества усилиям по противодействию насильственному экстремизму и по предотвращению его роста². Авторы пособия справедливо утверждают следующее: «...насильственный экстремизм и движущие факторы радикализации относятся к числу наиболее распространённых проблем нашего времени... Нельзя сказать, что насильственный экстремизм присущ только тому или иному возрасту либо полу, той или иной группе либо общине, однако перед идеями его сторонников и членов террористических организаций особенно уязвимы молодые люди»³.

Ценность методического пособия заключается в том, оно содержит конкретные методические рекомендации:

- по определению факторов и признаков поведения учащихся, свидетельствующих о проявлениях радикализации (поведения, ведущего к насильственному экстремизму);
- по обсуждению местных проявлений насильственного экстремизма⁴;
- по обсуждению проблематики насильственного экстремизма с детьми в классе (раздел 3 данного пособия).

Пособие состоит из четырёх разделов, включая введение. В каждом разделе от трёх до пяти параграфов. Структура методического пособия отображает одновременно методические рекомендации и алгоритм организации работы по предотвращению насильственного экстремизма посредством образования, отражена на рис. 3, с. 11.

Обсуждение проблематики насильственного экстремизма в классе содержит цели организации, обсуждения и приме-

единённых Наций по вопросам образования, науки и культуры: Франция, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676r.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).

² Там же. – С. 14–15.

³ Там же. – С. 9.

⁴ Там же. – С. 16.

ры учебных целей в разбивке по областям обучения (см.: таблица на с. 20 данного пособия), практические советы по подготовке обсуждения и процедуре обсуждения вопросов насильственного экстремизма с учащимися, примеры основных правил проведения дискуссии по данному вопросу в классе (см.: с. 26 данного пособия), примеры вопросов, которые могут использовать-

ся для уточнения высказываний учащихся (см.: с. 27 данного пособия), тематика для обсуждения вопросов насильственного экстремизма и подведение итогов обсуждения, примеры дополнительных занятий (см.: с. 33 данного пособия). Приложение содержит примеры часто задаваемых учащимися вопросов в ходе обсуждения данной проблематики и примеры ответов на них.

Раздел 2 Что такое насильственный экстремизм	Раздел 3 Обсуждение в классе содержит соответственно параграфы:	Раздел 4 Основные соображения, которые следует донести до учащихся
Параграфы		
Насильственный экстремизм и радикализация	Цели	Солидарность
Насильственный экстремизм и образование	Подготовка	Уважение разнообразия
Местные проявления экстремизма	Обсуждение	Права Умение жить вместе человека
Роль общины семьи и средств информации	Темы для рассмотрения проблематики	Активное участие в жизни общества

Рис. 3. Содержание пособия (раздел 1 «Введение», не обозначен)

Fig. 3. Content of the manual (section 1 – introduction, not indicated)

Важным достоинством данного пособия является его направленность на работу с детьми младшего школьного возраста, младшего подростничества. Возраста, когда ребёнок наиболее уязвим и подвержен риску негативного влияния со стороны лиц, пропагандирующих насильственный экстремизм. «В условиях, когда аудитория пользователей информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» стремительно молодеет, активными пользователями сети становятся дети 4–6 лет», – отмечает Г. У. Солдатова с коллегами [6], поэтому актуализируются вопросы безопасности детей, в том числе в контексте профилактики и противодействию идеологии экстремизма.

О степени готовности представленных в методическом пособии рекомендаций к практическому использованию можно сказать следующее. Данное методическое пособие прошло экспертизу в разных регионах мира. Для того чтобы это пособие отвечало различным географическим контекстам и социально-культурным условиям, его подготовке предшествовал процесс широких консультаций, проведённых с экспертами и преподавателями из разных регионов, по-

сле чего оно прошло тестирование в системах образования отдельных стран. Вместе с тем авторы отмечают, что данное пособие может быть использовано как целиком без доработок, так и в качестве прототипа, который будет применяться в соответствии с местными условиями, чтобы отвечать конкретным потребностям учащихся.

Ограничения по использованию методического пособия и перспективы использования указанного методического пособия описаны далее. Авторские (оригинальные) ограничения в использовании материалов методического пособия:

- использование методического пособия требует тщательного отбора педагогов для указанной работы с учащимися;
- при необходимости использовать методическое пособие в качестве прототипа, с учётом местных условий, адаптации и перевода с тем, чтобы отвечать конкретным потребностям учащихся¹.

¹ Методическое пособие по предотвращению насильственного экстремизма. Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры: Франция, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676r.pdf> (дата обращения: 10.02.2019).

Ограничение по использованию методического пособия в качестве прототипа предполагает учёт внешних условий (социокультурной составляющей образовательного процесса) и особенностей учащихся (при необходимости учёт возрастных и психологических особенностей).

Преодоление указанных ограничений по использованию «Методического пособия по предотвращению насильственного экстремизма», в том числе ограничений, названных рецензентами, осуществимо. Одним из способов является межведомственное взаимодействие в целях проведения единой культурно-образовательной политики. В Министерстве образования и науки Российской Федерации, в подведомственных организациях имеется опыт профилактической работы в образовательных организациях по предотвращению экстремизма в молодёжной среде.

Далее о возможности использования «Методического пособия по предотвращению насильственного экстремизма». В Российской Федерации существует обширный опыт по противодействию распространения экстремизма в молодёжной среде (старших школьников и студентов), вместе с тем в России в настоящий момент нет подобных разработок для детей младшего школьного возраста и младших подростков. «Методическое пособие по предотвращению насильственного экстремизма» в этом роде уникально и восполняет существующий пробел. В указанном пособии нет прямых или косвенных целей по изменению культурной локальной идентичности. Данное методическое пособие предлагает эффективный инструмент профилактики воздействия экстремизма в детской среде, подобного воздействия, в том числе через виртуальные сообщества.

Так, указанное пособие направлено на предоставление возможности для детей, подростков и в будущем молодёжи, сталкивающейся с угрозами радикализации, получения актуального образования с тем, чтобы овладеть знаниями, навыками и жизненными установками, которые могут помочь противостоять пропаганде насильственного экстремизма. Настоящее методическое пособие поможет работе учителей по данной проблематике в рамках как формального, так и неформального образования. Поэтому оно может быть рекомендовано для даль-

нейшего распространения в образовательных организациях, а также иных органах и учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних как самостоятельное методическое пособие, так и быть использовано в качестве прототипа для создания подобных методических рекомендаций.

Заключение. Таким образом, существующие отечественные и зарубежные научно-методические разработки, а также анализ опыта организации мероприятий по профилактике экстремизма в молодёжной и подростковой среде, основанный на междисциплинарных исследованиях позволяют расширить программы повышения квалификации педагогических кадров. При подготовке программ повышения квалификации педагогических кадров по вопросам профилактики экстремизма в образовании с учётом специфики различных ступеней образования необходимо учитывать три составляющие, представленные далее.

1. Профилактика экстремизма в начальной школе. С учётом современных реалий, в котором идеологи и сторонники насильственного экстремизма активно используют достижения технологического общества, а дети становятся самыми активными пользователями сети Интернет, необходимо своевременно и оперативно применять новые и эффективные методы и методики по противодействию насильственному экстремизму и решению проблем общечеловеческой безопасности.

2. Профилактика экстремизма в средней школе. Наиболее эффективными методами профилактики экстремизма и отклоняющегося поведения у подростков являются так называемые социально-психологические методы, или методы социальных умений, предполагающие работу с индивидуальным опытом, чувствами, мыслями, а также с поведением. Подобные социально-психологические мероприятия могут проводиться в группах самого разного формата и иметь различную структуру.

3. Профилактике экстремизма в молодёжной среде (в ссузах, вузах) будет способствовать развитие научного и творческого потенциала студенчества во время их учёбы и помощь в реализации социальных и материальных льгот для социально-незащищённых категорий молодёжи и в их трудоустройстве.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. № 5 (26). Режим доступа: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения: 10.02.2019).
2. Ванданова Э. Л. Профилактическая работа в образовательных организациях и социальная адаптация учащихся, подпавших под воздействие идеологии терроризма [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 11. Режим доступа: <http://www.web.snauka.ru/issues/2017/11/84679> (дата обращения: 02.02.2019).
3. Егоров М. И., Маргулян Я. А. Молодёжный экстремизм как социальное явление в условиях постиндустриального общества [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6944> (дата обращения: 12.02.2019).
4. Марцинковская Т. Д. Профилактика экстремистских установок подростков и молодёжи // Образовательная политика. 2016. № 3 (73). С. 26–34.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.
6. Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю., Чекалина А. И., Гостимская О. С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / под ред. Г. В. Солдатовой. М.: Фонд развития Интернет, 2011. 176 с.
7. Паин Э. Социальная природа экстремизма и терроризма // Общественные науки и современность. 2002. № 4. С. 113–124.
8. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007. 384 с.
9. Харре Р. Метафизика и методология: некоторые рекомендации для социально-психологического исследования // Социальная психология: саморефлексия маргинальности. М.: ИНИОН РАН, 1995. С. 74–93.
10. Хелкама К., Похьянхемо Е. Размышления о ценностях и общественной нестабильности // Константа в неопределённом и меняющемся мире / под ред. Т. Д. Марцинковской М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. С. 334–343.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019; принята к публикации 04.04.2019

Библиографическое описание статьи

Ванданова Э. Л. О формировании квалификации педагогических работников по профилактике распространения идей экстремизма в детской среде // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-6-14.

Elvira L. Vandanova,
Candidate of Psychology,
Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration
(26 Biryulevskaya str., Moscow, 115404, Russia),
e-mail: vandanova-el@ranepa.ru
orcid: 0000-0002-8006-6178

**Formation of teachers' qualification
on the prevention of extremism ideas distribution in children's environment**

The article deals with the problems of preventing and countering extremism and terrorism in educational organizations, the need to carry out preventive work at all levels of education. The problem of preventing extremism is discussed mainly in connection with the youth environment. Most teachers of general education were not ready, either theoretically or practically, to solve the problems of spreading the ideas of extremism among children. Developing a curriculum for teachers to prevent and combat extremism and terrorism in educational organizations should be based on a number of provisions that take into account: 1) the level of specificity of work at educational levels, 2) the age characteristics of students 3) the substantive aspects: prevention, counteraction, social adaptation. It is noted that the recommendations on the implementation of preventive measures can be used in the preparation of teachers in universities and colleges on the basis of the professional standard "Teacher of vocational education, vocational education and additional vocational education". Qualification requirements of a professional standard for the implementation of generalized work functions in organizations, methodological, scientific, organizational support for

filling vocational education programs in higher education expand the possibilities of interdisciplinary approaches to teaching the prevention of extremism among young people (for example, to familiarize teachers with social psychology methods). The experience of the practical use of socio-psychological methods of preventing extremism in adolescents is discussed. The article describes not only the organization of extremism prevention in Russian educational institutions at different levels of education (general and higher education), but also the possibility of using guidelines for primary schools to prevent extremism and socially dangerous manifestations in children associated with the concepts of cruelty, aggression, which requires the formation of pedagogical qualifications of interdisciplinary foundations.

Keywords: education, socialization, state policy in the field of education, prevention of extremism, social and psychological methods

References

1. Andreeva, G. M. Presentations of identity in the context of interaction. *Psikhologicheskiye issledovaniya*, no. 5, vol. 26, 2012. Web: 02.02.2019. [http:// www.psystudy.ru](http://www.psystudy.ru) (In Rus.)
2. Vandanova, A. L. Preventive work in educational organizations and social adaptation of students who have fallen under the influence of the ideology of terrorism. *Modern research and innovation*, no. 11, 2017. Web: 02.02.2019. [http://www. web.snauka.ru/issues/2017/11/84679](http://www.web.snauka.ru/issues/2017/11/84679) (In Rus.)
3. Egorov, M. I., Margulyan, Ya. A. Youth extremism as a social phenomenon in a post-industrial society. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, no. 5, 2012. Web: 12.02.2019. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6944> (In Rus.)
4. Martsinkovskaya, T. D. Prevention of extremist attitudes of adolescents and young people. *Obrazovatel'naya politika*, no. 3, vol. 73, pp. 26–34, 2016. (In Rus.)
5. Sartre, J.-P. Existentialism is humanism. In the book. *Twilight of the Gods*. M: Politizdat, 1989: 319–344. (In Rus.)
6. Soldatova, G. V., Zotova, E. U., Chekalina, A. I., Gostimskaya, O. S. Caught by the same network: a socio-psychological study of the ideas of children and adults about the Internet. Editor Soldatova G. V. M: Internet Development Fund, 2011. (In Rus.)
7. Pain, E. The social nature of extremism and terrorism. *Social Sciences and modernity*, no. 4, pp. 113–124, 2002. (In Rus.)
8. Triandis, G. K. Culture and social behaviour. M: Forum, 2007. (In Rus.)
9. Kharre, R. Metaphysics and Methodology: Some Recommendations for Social and Psychological Research. *Sotsial'naya psikhologiya: samorefleksiya marginal'nosti*. M: Inion RAN, 1995: 74–93 (In Rus.)
10. Khelkam, K., Pokhyankhemo, E. Reflections on values and social instability. *Konstanta v neopredelennom i menyayushchemsya mire*. Editor Martsinkovskaya, T. D. M: Izd-vo Mosk. un-ta, 2009: 334–343 (In Rus.)

Received: February 25, 2019; accepted for publication April 4, 2019

Reference to the article

Vandanova E. L. Formation of teachers' qualification on the prevention of extremism ideas distribution in children's environment // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-6-14.

УДК 37.018.46

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-15-24

Виктория Александровна Новицкая¹,*кандидат педагогических наук,**Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена**(191186, Россия, Санкт-Петербург, Наб. р. Мойки, 48),**e-mail: novikaa75@mail.ru**orcid: 0000-0002-2856-6124***Анастасия Андреевна Архипова²,***кандидат педагогических наук,**Санкт-Петербургский педагогический колледж № 8**(192131, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ивановская, 16),**e-mail: anastasia.arhipova@gmail.com**orcid: 0000-0002-5505-5952*

Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации

В статье представлен опыт создания Центра непрерывного педагогического образования молодых педагогов Санкт-Петербурга. Актуальность идеи создания Центра обосновывается важностью сохранения молодых специалистов в педагогической профессии, обеспечении условий для комфортного и гибкого сопровождения начинающих педагогов, ориентацией на вариативный спектр их потребностей, интересов и возможностей. Методологической основой исследования являлись идеи субъектного, системного, деятельностного подходов. В рамках осуществления исследования были использованы системный анализ, включающий теоретическое изучение философской, управленческой, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, метод проектирования, классификация и интерпретация полученных данных. Результаты исследования позволили обосновать концептуальные и содержательно-технологические основы модели интеграции молодых педагогов в профессию, выделить эффективные принципы работы Центра, определить оптимальные способы взаимодействия сотрудников Центра с потребителями, обосновать деятельность Центра непрерывного педагогического образования, обозначить основные направления работы Центра, опираясь на профессионально-образовательные запросы молодых педагогов. В исследовании предпринята попытка раскрыть специфику интеграции в молодого педагога в профессию, особенности сопровождения молодых педагогов в рамках деятельности Центра непрерывного педагогического образования, разработана региональная модель интеграции молодых педагогов в профессию, позволяющая удержать начинающего специалиста в профессии, создать условия для его успешной адаптации и сохранения в педагогической профессии.

Ключевые слова: молодой педагог, сопровождение молодого педагога, центр непрерывного педагогического образования, интеграция молодого педагога в профессию, образовательно-профессиональные траектории развития карьеры педагога, профессиональная среда развития молодого педагога

Введение. Согласно Комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций³ обновлённые цели системы российского общего образо-

вания усложняют и расширяют традиционные и создают новые требования к качеству профессиональной деятельности педагогических работников, к уровню их подготовки. При сохранении лучших практик подготов-

¹ В. А. Новицкая – основной автор, разработчик концептуальных и содержательных основ модели интеграции молодых педагогов в профессию.

² А. А. Архипова – разработчик технологических основ модели интеграции молодых педагогов в профессию.

³ Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, утверждена Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iro48.ru/files/documents/5ПРОЕКТ/FEDПРОЕКТ/komplprog.pdf> (дата обращения: 20.02.2019).

ки российских педагогов необходимо создавать условия для развития новых профессиональных качеств, способствовать наращиванию новых мультикомпетенций, ориентированных на решение профессиональных задач в современных условиях реализации профессионального стандарта по направлению «Педагог».

Изучение потребностей экономики различных регионов позволяет нам выделить значимые задачи обновления системы подготовки и постдипломного сопровождения педагогических кадров, которые связаны с:

- важностью построения многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на стимулирование его непрерывности, вариативности и преемственности, сохранения и удержания в профессии мотивированных к педагогической деятельности лиц;
- созданием условий для построения педагогической карьеры, определение чёткой взаимосвязи между занимаемой должностью и требуемой для этого профессиональной квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта);
- созданием нормативно и методологически обоснованной практики реализации индивидуальных профессионально-образовательных траекторий развития педагогов.

Одним из решений резолюции Всероссийской научно-практической конференции образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования по УГПС 44.00.00 «Образование и педагогические науки», проходившей в Санкт-Петербурге с 14 по 15 февраля 2018 года, стало включение профессиональных образовательных организаций, реализующих образовательные программы по УГПС «Образование и педагогические науки» в Программу модернизации педагогического образования на 2018–2020 годы с целью выработки основных направлений интеграции среднего профессионального образования в систему непрерывной подготовки педагогических кадров.

В выступлении И. В. Мануйловой, заместителя директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования, подчёркивалось, что новым этапом реализации проекта модернизации педагогического образования станет обеспечение системных изменений в подготовке педаго-

гических кадров в условиях формирования единого пространства подготовки педагогов на территории всех субъектов Российской Федерации, в том числе создание региональных моделей непрерывного педагогического образования, что, в свою очередь, приведёт к установлению преемственности профессиональных программ подготовки педагога в системе СПО-ВО-ДПО.

Аналогичная задача представлена в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы¹, где выделена подпрограмма «Реализация образовательных программ профессионального образования». Одной из важных стратегических задач становится разработка и апробация организационных моделей непрерывного педагогического образования с учётом особенностей региональных образовательных систем (СПО-ВО-ДПО), создание региональных центров непрерывного педагогического образования, которые объединяют ресурсы образовательных организаций высшего, среднего профессионального, общего и дополнительного профессионального образования.

Актуальность выбранной тематики исследования обусловлена возникающим противоречием между обновлёнными нормативно-правовыми требованиями к педагогической квалификации педагога, отражёнными в Профессиональном стандарте «Педагог»², и выражающимися в приоритетности высшего педагогического образования, и традиционной востребованности молодыми людьми получения среднего профессионального образования, который является сегодня в педагогической профессии завершённым уровнем профессионального образования. Статистические данные показывают, что количество студентов педагогических колледжей с 2013 года выросло на 27,6 %, а основной процент обучающихся,

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы. Утверждена Постановлением Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/> (дата обращения: 20.02.2019).

² Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/70535556/#friends> (дата обращения: 20.02.2019).

осваивающих профессиональные образовательные программы, составляют выпускники основной школы (9 класс).

Кроме того, изучение публичных докладов, аналитических справок, представленных комитетами и департаментами образования различных регионов позволяет говорить, что у системы образования существует стабильная потребность в специалистах, имеющих среднее профессиональное образование на уровне дошкольного и начального общего образования, особенно в условиях отдалённых регионов. Выделенный факт подтверждает важность создания модели реализации непрерывного педагогического образования, с одной стороны, поддерживающей раннее вхождение в педагогическую профессию, с другой стороны, позволяющей в случае наличия потребности у выпускника СПО получения высшего педагогического образования, выбрав наиболее привлекательную и эффективную профессионально-образовательную стратегию.

В условиях модернизации профессионального педагогического образования ключевой задачей образовательной организации, осуществляющей процесс подготовки педагогов как на уровне СПО, так и на уровне высшего образования становится не только осуществление подготовки будущих специалистов в области общего и дополнительного образования, но и методическое сопровождение молодых педагогов в процессе интеграции в профессию [1].

В рамках данного исследования авторы предпринимают попытку проиллюстрировать специфику осуществления методического сопровождения молодых педагогов в рамках деятельности Центра интеграции молодых педагогов в профессию, функционирующего как структурное подразделение педагогического колледжа, осуществляющего сетевое взаимодействие с Институтом детства РГПУ им. А. И. Герцена.

Методология и методы исследования. Методологическими основами практики сопровождения молодых педагогов становится персонифицированный подход, базирующийся на идее построения адресной практико-ориентированной системы поддержки профессионального развития педагога, применения новых моделей наставничества.

В ходе реализации исследования был использован комплекс общенаучных мето-

дов познания в соответствии с целью исследования. Наиболее результативными методами исследования стали: системный анализ нормативно-правовых документов в сфере образования, научно-методической литературы, методы эмпирического уровня: анкетирование молодых педагогов, метод моделирования, аналоговый анализ. Аналоговый анализ существующих практик постдипломного сопровождения молодых педагогов позволяет нам говорить, что в настоящее время полных аналогов существующей практики не выявлено, что позволяет её авторам претендовать на уникальность данной практики.

Концептуальными основами деятельности Центра становится процесс успешной интеграции молодого педагога в профессию, обеспечивающего непрерывность его профессионального образования в соответствии с вариативными профессиональными запросами, потребностями и возможностями.

В рамках исследования удалось определить сущность понятия «непрерывность педагогического образования» как базового условия успешной интеграции молодого педагога в профессию.

Теория непрерывного образования формируется как методологический синтез личностно ориентированных педагогических концепций и концепций «человеческого капитала» [2; 3; 5]. В результате анализа современных отечественных источников можно выделить пять отчасти пересекающихся подходов к трактовке принципа непрерывности в педагогическом образовании:

– единство формального и неформального образования с целью создания широких возможностей для профессионального развития педагога, в том числе в условиях дополнительного профессионального образования;

– обеспечение непрерывности профессионально-образовательных траекторий развития педагога в соответствии с его индивидуальными особенностями и потребностями, в этом смысле речь идёт о целостности и непрерывности образовательного процесса, интеграции всех его этапов, ступеней профессионального педагогического образования;

– реализация непрерывности педагогического образования за счёт преемственности его ступеней: педагогический кол-

ледж – педагогический вуз. Данный подход показывает, с одной стороны, уникальность каждой ступени, с другой стороны, подчёркивает важность роста и развития профессиональной квалификации, обретение новых компетенций или совершенствование и расширение уже имеющихся;

– возможность оперативно адаптироваться к быстро меняющимся условиям реализации педагогической деятельности, интенсивное наращивание новых компетенций, появившихся в связи с изменением условий реализации педагогической деятельности, появлением новых факторов, влияющих на решение профессиональных задач;

– обеспечение единства универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, что приводит к успешной социализации и профессионализации специалиста.

В итоге непрерывное педагогическое образование сегодня рассматривается как одно из ведущих средств реализации лично ориентированной парадигмы педагогического образования, представляющее собой систему условий для обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития педагога, а именно: преемственность всех ступеней профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации; единство формального и неформального профессионально-педагогического самообразования; единство общего (общекультурного, общеразвивающего) и профессионально-педагогического образования; непрерывное обновление всех элементов системы педагогического образования в соответствии с меняющимися условиями жизни.

Ключевым положением концепции непрерывности педагогического образования становится возможность выбора будущим педагогом стратегий своего профессионально-образовательного развития.

Реализовать выделенные идеи возможно путём создания модели интеграции молодого педагога в профессию, позволяющей выбирать вариативные образовательные профессиональные треки непрерывного педагогического образования.

Профессионально-образовательный трек (траектория) рассматривается нами как синтез гибких образовательных программ, программ персонифицированного обучения

и сопровождения молодого педагога, которые учитывают вариативный спектр индивидуальных возможностей и потребностей начинающих специалистов, корректно позволяющий субъекту решить поставленную профессионально-образовательную задачу и достигнуть оптимального результата. В современных источниках профессионально-образовательный трек рассматривается как кратчайший путь в профессии, грамотный подбор и освоение которых позволяет развивать важные профессиональные качества, умения, овладевать новыми компетенциями.

Такой механизм позволяет выстраивать профессионально-образовательные траектории непрерывного педагогического образования молодого педагога на основании его склонностей, талантов, потребностей, возможностей и интересов, проектировать траектории для раскрытия профессиональных талантов, сопровождать специалиста в процессе построения педагогической карьеры, выстраивать карьерные траектории внутри профессии.

Наиболее эффективным способом реализации идеи непрерывного профессионального образования молодого педагога, обеспечивающего возможность совершенствоваться в педагогической профессии, обновлять, дополнять и применять ранее приобретённые знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, приобретать новую специальность, дополнительную профессию, является процесс диверсификации [6; 7].

Под диверсификацией образовательно-профессиональных траекторий непрерывного педагогического образования понимается расширение направлений и способов реализации процесса сопровождения субъекта, самостоятельно в соответствии со своими профессиональными возможностями и потребностями выбирающего траектории профессионального развития. Современным приоритетным направлением развития региональной системы профессионального педагогического образования является диверсификация образовательно-профессиональных траекторий непрерывного педагогического образования, позволяющая удовлетворять как потребности самих молодых специалистов, так и запросы работодателей, рынка труда. Процесс диверсификации позволяет максимально персонифицировать

нифицировано по отношению к молодому педагогу использовать имеющиеся ресурсы региональной системы профессионального педагогического образования для обеспечения вариативных стратегий непрерывного педагогического образования молодых педагогов в условиях Центра.

Диверсификация позволяет выявить пути, разработать и реализовать механизмы развития региональной системы непрерывного педагогического образования, с учётом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности выпускника СПО.

Важность разработки вариативной модели интеграции молодого педагога в профессию связана с реконструкцией структуры региональных экономик, благодаря чему появляются новые профессии в области общего образования (например, модератор, разработчик образовательных траекторий, тьютор, организатор проектного образования, игромастер, ментор стартапов, координатор образовательной онлайн-платформы, игропедагог и т. п.), представленные в атласе новых профессий¹, определяются новые группы педагогических компетенций, которыми должен обладать современный педагог, меняются содержание и способы решения профессиональных задач.

Необходимость соответствия обновленным вариативным требованиям к педагогической профессии провоцирует молодого педагога на принятие решений, связанных с обеспечением персонифицированного процесса непрерывного педагогического образования

Ключевая идея исследования заключается в рассмотрении Центра интеграции молодых педагогов в профессию как уникальной среды постдипломного сопровождения начинающего специалиста, организованной на базе педагогического колледжа с активным привлечением к его деятельности потенциала педагогического университета. Предпосылкой включения колледжа в систему сопровождения молодого педагога является специфика его деятельности. Образовательный ландшафт колледжа преобразился и изменился с привлечением, включением и погружённостью в процесс

подготовки эшелона работодателей – представителей дошкольного, начального общего, дополнительного образования. Такая уникальная образовательно-профессиональная среда создаёт условия:

- для оперативного выявления трудностей и дефицитов в подготовке педагогов, предупреждения их возникновения, оказания оперативной помощи выпускнику колледжа в процессе вхождения в профессию;

- для совершенствования работы института наставничества путём привлечения к решению данной задачи лучших педагогов Санкт-Петербурга, демонстрирующих молодым воспитателям лучшие, инновационные, эффективные практики решения профессиональных задач в условиях вариативной системы образования Санкт-Петербурга;

- для объективной экспертизы качества и успешности профессионального становления выпускников колледжа;

- для вариативного применения богатых ресурсов партнёров колледжа в процессе подготовки обучающихся и сопровождения молодых специалистов;

- для создания мультиобразовательного пространства взаимодействия выпускников колледжа, молодых педагогов и представителей педагогического сообщества города;

- для удовлетворения широких и персонифицированных образовательных потребностей молодых педагогов с использованием системы дополнительного образования колледжа, а именно разработку и реализацию smart-программ дополнительного профессионального образования с привлечением ведущих региональных специалистов образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке модели интеграции молодых педагогов в профессию в условиях деятельности Центра PRO-движения и программы интеграции молодых педагогов в профессию, проектов локальных актов для реализации деятельности Центра и организации методического сопровождения молодых педагогов в процессе интеграции в профессию, программ дополнительного профессионального образования, ориентированные на удовлетворение образовательных запросов молодых педагогов региона, диагностический пакет, включающий инструментарий изучения вариативных запросов, потребностей и интересов молодых педа-

¹ Проект АСИ и МШУ «СКОЛКОВО» – «Форсайт компетенций – 2030» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.atlas100.ru> (дата обращения: 20.02.2019).

гогов города, сайт центра «Про-Движение» (www.про-центр.рф) для обеспечения профессиональной коммуникации выпускников, молодых педагогов и профессионального педагогического сообщества города.

Результаты исследования и их об-суждение. В октябре 2015 г. на базе Санкт-Петербургского ГБПОУ «Педагогический колледж № 8» был создан Центр интеграции молодых педагогов в профессию «Про-Движение», на базе которого реализуется программа комплексного сопровождения молодых педагогов, и апробируются вариативные форматы работы с начинающими специалистами.

Основной миссией Центра является создание благоприятных условий для построения индивидуальной траектории профессионального развития, что достигается путём создания единого образовательно-профессионального пространства для молодых педагогов, иницирующего желание профессионально саморазвиваться, осуществлять рефлексию, выстраивать траектории самообразования.

Деятельность Центра интеграции молодых педагогов в профессию включает следующие направления: «Эффективная карьера» позволяет молодому специалисту погрузиться в секреты формирования педагогической карьеры, осуществляется деятельность имидж-лаборатории, функционирует бюро карьерного тьюторинга, для адресной сопроводительной помощи каждому молодому педагогу; «Общение вне границ» включает молодого педагога в обсуждение актуальных проблем образования, профессиональной деятельности, позволяет осуществить обмен опытом и идеями; функционирует проектный офис «Педагогический инкубатор», где создаются и сопровождаются проекты, предложенные молодыми педагогами, для этого уже пятый год проводится Ярмарка инновационных идей на базе ИМЦ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга; «Правовой навигатор» позволяет повысить правовую компетентность молодого педагога, осуществляется правовая помощь со стороны юристов; «Мир профессии» создаёт условия для обогащения профессиональной компетентности, здесь организуются мастер-классы, стажировки, профессионально ориентированный досуг (тематические встречи, образовательный туризм и т. п.); «Цейтнот» по-

зволяет молодому педагогу нарастить опыт решения нестандартных ситуаций, которые могут возникнуть в условиях реальной профессиональной деятельности; «Респект» реализует психологическое сопровождение молодого педагога, проводятся тренинги, игры и другие формы интерактивного взаимодействия молодых педагогов и коучей (тьюторов).

Идея комплексного сопровождения молодого педагога рассматривается нами как процесс создания условий для успешного профессионального развития и роста молодого педагога на основе оказания упреждающей или актуальной помощи, в соответствии с его профессиональными потребностями и запросами.

Важнейшим фактором интеграции молодого педагога в профессию является общественно-профессиональная помощь и поддержка его деятельности в процессе непрерывного образования, осуществляемая в различных моделях наставничества. Таким образом, наставничество выступает мультитехнологией, стратегически значимым элементом системы развития молодого педагога, обеспечивающим решение широкого круга задач. Основными принципами работы с молодым специалистом выступают: добровольность участия (выбор Центра как учреждения предоставляющего сопроводительные услуги, выбор направления работы Центра, формы взаимодействия с наставниками и т. п.); включение молодого педагога в профессиональное сообщество; координация усилий социальных партнёров (даёт возможность обеспечить внешнюю супервизию и профессиональную поддержку); практико-ориентированность; поддержка активности и инициативности молодых.

Молодой педагог имеет возможность выбрать полный пакет услуг Центра, приняв участие во всех направлениях программы сопровождения, или то направление, которое для него наиболее актуально. Выбор направлений работы Центра осуществляется молодыми специалистами на основе результатов диагностики профессиональных затруднений педагогов и/или их личных запросов.

Каждое направление программы со-держательно ориентировано на актуальный уровень профессиональной деятельности педагога и включает структурные компоненты формального, информального и неформального характера:

– формальный компонент – инвариантная составляющая работы с молодыми специалистами, представляет собой осуществление традиционных форм наставничества: реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (как посвящённые вопросам практического обеспечения ФГОС, так и практически не представленные направления подготовки педагога – «Профессиональный имидж педагога», «Адаптивные технологии развития личности в профессиональной деятельности педагога», «Социально-педагогические аспекты профессионального взаимодействия педагога» и др.), поддержка в создании методических разработок, помощь в подготовке выступлений и публикаций к научно-практическим конференциям, семинарам.

– неформальный компонент составляет вариативную часть работы, ориентирован на удовлетворение потребности молодых педагогов во взаимодействии с представителями профессионального сообщества в новых форматах: работа имидж-лаборатории, образовательные путешествия, социально-профессиональные мероприятия (например, «День карьеры педагога»), разработка контента сайта Центра и др.;

– информальный компонент ориентирован на создание условий для приобретения ценностей, наращивания навыков и знаний из повседневного опыта и среды. Примерами реализации данного компонента являются: работа координационного совета молодых педагогов (общественное объединение молодых специалистов, представителей образовательных организаций-партнёров), участие в волонтерских акциях, культурно-досуговых событиях, серия тематических встреч «Личность в профессии», ведение официальных групп Центра в социальных сетях.

Центр «Про-Движение» выступает связующей организацией между молодыми специалистами и педагогическим сообществом, объединяя усилия различных сетевых партнеров колледжа с учреждениями общего, дошкольного и дополнительного образования, используя уникальные ресурсы организаций для повышения качества сопровождения профессионального развития молодых педагогов. В реализации Программы принимают участие представители ведущих организаций города, в частности

активным партнёром Центра является Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Выводы. Таким образом, реализация практики работы Центра «PRO-движение» позволила доказать, что педагогический колледж при поддержке педагогического университета в настоящее время имеет уникальные ресурсы для создания особой среды сопровождения и поддержки молодых педагогов города; представляет собой сетевое пространство консолидации ресурсов образовательных организаций города общего, дополнительного и профессионального образования для создания оптимальных условий успешного вхождения и закрепления молодого педагога в профессии.

Результаты работы Центра позволяют выделить ряд эффектов, которые получит система образования от внедрения предлагаемой практики:

- методические эффекты: разработаны методические информационно-образовательные материалы, позволяющие обеспечить профессиональную подготовку специалистов (наставников, супервизоров), работающих с молодыми педагогами; использовать методики и сценарии проведения событий для молодых специалистов из других отраслей региональной экономики (например, «День карьеры»), применить апробированные формы обучения и стажировок молодых специалистов (мастер-классы, имидж-лаборатория, проекты и события), объединяющие специалистов-наставников в работе с молодыми специалистами; использовать программы обучения (повышения квалификации) для молодых специалистов.

- экспертные эффекты: для выявления индивидуальных профессиональных запросов и дефицитов молодых педагогов создан пакет диагностического инструментария, апробированный на практике и позволяющий получить вариативные данные о сущности феномена «молодой педагог».

- нормативно-правовые эффекты: создан пакет локальных актов Колледжа, благодаря чему возможно регулировать механизм реализации комплексного сопровождения молодых специалистов в условиях работы Центра.

- информационные эффекты: созданный сайт Центра может стать виртуальной площадкой сотрудничества образователь-

ных организаций по вопросам поддержки и сопровождения молодых специалистов. Его структура может стать основой для создания подобных ресурсов для сопровождения молодых специалистов других отраслей экономики нашего региона.

Описанная практика работы Центра интеграции молодых педагогов в профессию воспроизводима в условиях любой системы образования и позволяет легко перенести идею его создания и функционирования в условия любого региона.

Список литературы

1. Арнаутов В. В. Непрерывное педагогическое образование приоритетное направление модернизации профессиональной подготовки будущего учителя [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2012. № 5. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/непрерывное-педагогическое-образование-prioritetnoe-napravlenie-modernizatsii-professionalnoy-podgotovki-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 25.02.2019).
2. Глушечкая Н. В., Сквородкина И. З. К проблеме адаптации к профессиональной среде выпускников педагогических направлений федерального университета // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 90–97.
3. Гришина Ю. В. «Университетский лицей» как интегративная модель довузовского образования в опорном университете // Интеграция образования. 2017. № 2 (87). С. 230–244.
4. Журиная Е. Е. Роль и место колледжа как учреждения среднего профессионального образования в системе непрерывного педагогического образования // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2013. № 3. С. 74–82.
5. Игнатович Е. В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2. С. 53–63. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2085
6. Лабунская Н. Л. Современные формы и методы организации непрерывного профессионального образования педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 77–80.
7. Пушкарева Е. А. Непрерывное образование в развитии изменяющихся общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4. С. 438–445. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445.
8. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1. С. 29–39. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943.
9. Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 158–175.
10. The Teaching and Learning International Survey (TALIS). Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. European Commission. 2014. Pp. 38 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.oecd.org/education/school/EU-TALIS-2013_en.pdf (дата обращения: 20.02.2019).

Статья поступила в редакцию 27.02.2019; принята к публикации 24.03.2019

Библиографическое описание статьи

Новицкая В. А., Архипова А. А. Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 15–24. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-15-24.

Victoria A. Novitskaya¹,

Candidate of Pedagogy,

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen

(48 Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russia),

e-mail: novikaa75@mail.ru

orcid: 0000-0002-2856-6124

Anastasia A. Arkhipova²,

Candidate of Pedagogy,

St. Petersburg pedagogical College № 8

(16 Ivanovskaya str., St. Petersburg, 192131, Russia),

e-mail: anastasia.arhipova@gmail.com

orcid: 0000-0002-5505-5952

Model of young pedagogues integration into the profession: from concept to implementation

The article describes the experience of creating a center of ongoing pedagogical education of young pedagogues of St. Petersburg. The relevance of the idea of creating the Center is justified by the importance of preserving young professionals in the pedagogical profession, providing conditions for comfortable and flexible support of beginning pedagogues, focusing on the variable range of their needs, interests and opportunities. The methodological basis of the study was the ideas of the subject, system, activity approaches. In the framework of the research, a system analysis was used, including a theoretical study of philosophical, managerial, psychological and pedagogical literature on the research problem, design method, survey research methods (interviews, questionnaires); classification and interpretation of the data. The results of the research allowed to substantiate the conceptual and substantive-technological foundations of the model of integrating young pedagogues into the profession, substantiate the activities of the center of ongoing pedagogical education, highlight the effective principles of the Center, determine the best ways for the center to interact with consumers and determine the main directions of the Center, based on the professional and educational needs of young specialists. The research attempted to reveal the key characteristics of the young pedagogue, the specifics of integration into the profession, special aspects of assistance to young professionals as part of the activities a center of ongoing pedagogical education. A regional model has been developed for integrating young teachers into the profession, which allows them to retain the beginning specialist in the profession, to create conditions for its successful adaptation and preservation in the teaching profession.

Keywords: young pedagogue, support for a young pedagogue, center of ongoing pedagogical education, integration of a young pedagogue into the profession, educational and professional trajectories of pedagogue's career development, professional environment of a young pedagogue development

References

1. Arnautov, V. V. Continuing pedagogic education is the priority area of modernization of a future teacher professional training. *Izvestiya VGPU*, pp. 16-21, no. 5, vol. 69, 2012. (In Rus.)
2. Glushchevskaya, N. V., Skovorodkina, I. Z. To the problem of adaptation of pedagogical profiles graduates of the federal university to the professional environment. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki*, no. 18, vol. 37, pp. 90–97, 2014. (In Rus.)
3. Grishina, Yu.V. «University lyceum» as an integrative model of pre-university education at a backbone university. *Integratsiya obrazovaniya*, no. 2, vol. 87, pp. 230–244, 2017. (In Rus.)
4. Zhurinskaya, E. E. The role and place of the college as an institution of secondary professional education in the system of continuing pedagogical education. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina*, no. 3, pp. 74–82, 2013. (In Rus.)
5. Ignatovich, E. V. Socio-pedagogical mission of continuing education institutes) *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, no. 2, pp. 53-63, 2013. DOI: 10.15393/j5.art.2013.2085 (In Rus.)
6. Labunskaya, N. L. Modern forms and methods of organization of continuing professional education of teachers. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, no. 2, vol. 10, pp. 77–80, 2013. (In Rus.)

¹ V. A. Novitskaya: main author, developer of conceptual and substantive foundations of the integration model of young teachers into the profession.

² A. A. Arkhipova – developer of technological bases of the model of integration of young teachers into the profession.

7. Pushkareva, E. A. Continuing education in the development of changing society and personality: integration of research positions in Russia and foreign countries. *Integratsiya obrazovaniya*, pp. 438–445, no. 4, vol. 20, 2016. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.438-445 (In Rus.)

8. Serikov, V. V. Personality development function of continuing lifelong education. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, pp. 29–39, no. 1, 2013. DOI: 10.15393/j5.art.2013.1943 (In Rus.)

9. Yakovleva, E. N., Krasilova, I. E. From the experience of supporting young teachers in the EU countries. *Obrazovanie i nauka*, pp. 158–175, no. 5, vol. 134, 2016. (In Rus.)

10. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. European Commission. 2014. Pp. 38. Web: 20.02.2019. http://www.oecd.org/education/school/EU-TALIS-2013_en.pdf (In Engl.)

Received: February 27, 2019; accepted for publication March 24, 2019

Reference to the article

Novitskaya V. A., Arkhipova A. A. Model of young pedagogues integration into the profession: from concept to implementation // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 15–24. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-15-24.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-25-31

Данила Андреевич Писаренко,

аспирант,

Институт стратегии развития образования

Российской академии образования

(105062, Россия, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16),

e-mail: dpisaren@gmail.com

orcid: 0000-0002-2046-3729

Оценивание эффективности внеучебной деятельности студентов вуза в контексте компетентностного подхода

В статье рассматриваются вопросы необходимости оценивания результатов внеучебной деятельности студентов вуза как неотъемлемой составляющей образовательного процесса и профессиональной подготовки будущих выпускников. Автором проанализировано большое количество трудов и исследований последних лет о роли внеучебной деятельности в вузе. На основании проведенного анализа делается вывод, что компетентностный подход как методологическая основа Федерального государственного стандарта высшего образования оказал влияние на проблематику исследовательского поля теории и методики профессионального образования. Внеучебная деятельность как фактор влияния на сформированность отдельных компетенций исследуется в педагогической науке, однако единых подходов к изучению её эффективности пока не существует. Автором анализируется понятие «внеучебная деятельность» в трудах отечественных и зарубежных исследователей и делается вывод о том, что внеучебная деятельность студентов является формой самостоятельного, неформального, творческого, практико-ориентированного, непрерывного образования (самообразования). Она осуществляется в организованной вузом среде, базируется на принципах личного интереса, добровольности, потребностей и возможностей студентов. В процессе опытно-экспериментальной работы, проводимой автором в Тольяттинском государственном университете, подтверждается предположение о том, что организация внеучебной деятельности оказывает влияние на сформированность компетенций студентов. В связи с этим для оценивания эффективности и результатов внеучебной деятельности возможна разработка системы диагностического инструментария в соответствии со спецификой вуза, которая дополнит фонд оценочных средств образовательной организации.

Ключевые слова: высшая школа, образовательная деятельность, внеучебная деятельность, компетенции, эффективность, оценивание

Введение. Внеучебная деятельность в вузе является неотъемлемой частью процесса подготовки будущих профессионалов и в соответствии с этим необходимо уметь оценивать эффективность её организации. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), внеучебная деятельность рассматривается как составляющая образовательного процесса, динамическая система учреждения высшего профессионального образования. Системообразующим фактором внеучебной деятельности является развитие активной личности студента посредством взаимодействия с окружающей социальной средой и вузовским сообществом [7].

Особенность парадигмы современного образовательного процесса в вузе заключается в том, что целью становится не только подготовка специалиста-профессионала, но и его самоопределение, самоактуализация в реальных социокультурных условиях. Это определяет качество современного образования [5; 11]. Принципы организации внеучебной деятельности в вузе можно соотносить с теми принципами воспитательной деятельности, которые заложены в Стандарте организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования. К ним относятся:

- единство учебной и внеучебной деятельности;

- воспитание в контексте государственной молодёжной политики и профессионального образования;
- сочетание административного управления со студенческим самоуправлением;
- гуманизм и ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества;
- многообразие форм и видов воспитательной деятельности, добровольность участия в них, свобода выбора для обучающегося;
- опора на социальные, культурные, психологические и другие особенности обучающихся;
- учёт культурных, социальных, экономических и других особенностей региона;
- преемственность, открытость, гибкость системы воспитательной деятельности вуза¹.

Для успешной реализации принципов, указанных в Стандарте, необходимо обратиться к сущности понятия «внеучебная деятельность» и основным направлениям её организации в вузе с позиции современных исследователей.

За последнее десятилетие проблемам формирования профессионально значимых качеств личности в системе воспитательной деятельности вуза и созданию педагогических условий для профессионального воспитания было посвящено более 80 диссертаций. Их можно представить двумя группами.

К **первой группе** отнесём исследования 2009–2011 годов, которые были ориентированы на формирование *личностных качеств* студентов; формирование в процессе воспитательной деятельности ответственности (Куницына С. М., 2011; Шепетько Д. В., 2011); поведенческой гибкости (Марачковская О. Л., 2010); воспитанности (Муштенко Н. С., 2011); нравственности (Овинова Л. Н., 2010); патриотических ценностей (Рядовой А. Г., 2010; Саликов Д. Х., 2011); субъектной позиции (Холодова Г. Б., 2011).

Стандарты третьего поколения (утверждаются с 2009 года), согласно которым высшее образование должно вырабатывать у студентов *общекультурные и профессиональные* компетенции, оказали влияние и

¹ Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proectors.ru/images/Docs/Standartpovospdeyat.pdf> (дата обращения: 03.02.2019).

на проблематику исследовательского поля педагогической науки, изучения проблем теории и методики профессионального образования.

Вторая группа исследований направлена на изучение влияния профессионального воспитания и внеучебной деятельности с позиций требований академического сообщества к результатам образования, а не только на развитие отдельных качеств студентов. С 2012 года в контексте новой образовательной парадигмы, связанной с внедрением компетентного подхода, воспитательная и внеучебная деятельность изучаются с точки зрения влияния на формирование различных компетенций студентов – 29 диссертаций.

В диссертациях Ахметзяновой А. Т. (2015), Ашанина А. О. (2015), Бейлиной Н. С. (2014), Гайдуковой С. С. (2012), Гринвальд О. Н. (2011), Захаровой И. Г. (2010), Ильиной И. В. (2014), Каримова В. Р. (2011), Козловой Н. В. (2011), Петрова В. С. (2014), Плюхина В. С. (2016), Повесьма Н. В. (2011), Почебут Д. А. (2011), Слесарева Ю. В. (2012) исследовались вопросы формирования и развития социокультурной компетенции (компетентности) будущих профессионалов. В процессе влияния внеучебной деятельности на результаты подготовки были обоснованы и определены для изучения компетенции: исследовательская (Новикова Е. В., 2015); конфликтологическая (Трушина Е. В., 2012); организаторская (Хорват Д. А., 2015; Тинькова З. С., 2014).

Педагогические условия и воспитательная среда вуза как фактор влияния на сформированность компетенций и социальную адаптацию студентов исследовались Лабушкиной И. Е., Рубцовой О. Б. (2013), Тогушовой О. И. (2011); Сахно О. А. (2014); Лаптевой С. В. (2016), Меньшовым И. В. (2015), Юркиной М. С. (2015).

В этой связи можно проанализировать понятие «внеучебная деятельность», представленное в этих группах исследований.

В отечественных исследованиях внеучебная деятельность в вузе отнесена к социально-культурным феноменам, отражающим социальные процессы в стране. В работе О. Ф. Кукуевой отмечается эффективность внеучебной деятельности в аспекте её влияния на формирование социальной компетентности [4]. Автор утверждает, что внеучебная деятельность способствует:

- расширению круга общения, совершенствованию коммуникативной практики;
- созданию атмосферы доверительности через досуговые формы неформального общения [4, с. 85].

Т. М. Канаева называет внеучебную деятельность «специфическим видом деятельности, основанным на принципах добровольности, выбора самообразования, имитации сфер деятельности будущего специалиста. Участие во внеучебной деятельности создаёт оптимальные условия для раскрытия их творческих способностей, разностороннего развития личности, приобретения профессиональных навыков, необходимых будущему специалисту» [3, с. 6].

Т. Л. Иванайская подчёркивает, что участие во внеучебной деятельности учит студентов жизненному целеполаганию и приобретению навыков соотнесения культуросообразных норм деятельности с его реальными действиями, поведением и индивидуальными способностями [2].

Определяя сущность и назначение внеучебной деятельности, Л. В. Алиева в своих работах раскрывает, что внеучебная деятельность помогает студенту выступать в новой субъектной позиции (организатора, активного творческого участника, инициатора, эксперта результатов и т. д.), адаптироваться к профессии, если она включена в систему профессиональной подготовки [1; 8].

За рубежом внеучебная деятельность студентов также является предметом исследований ученых. М. S. Retallick и Е. А. Fogeman показали связь между занятиями внеучебной деятельностью и уровнем сформированности у студентов лидерских качеств [9]. М. Rombokas доказывает, что участие студентов во внеучебной деятельности положительно влияет на успеваемость и на их профессиональную мотивацию [10].

Анализ трудов современных учёных позволил определить внеучебную деятельность студентов как форму самостоятельного, неформального, творческого, практико-ориентированного, непрерывного образования (самообразования), которая осуществляется в организованной вузом среде, вне основного учебного времени и учебных программ, базируется на принципах личного интереса, добровольности, индивидуальных способностей, потребностей и возможностей студентов и способствует развитию личности студентов.

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых значимости внеучебной деятельности студентов вуза, отсутствует важный элемент определения её эффективности – оценивание. Между тем педагогической науке известно, что без обратной связи управление любым процессом не может быть эффективным. Контролировать, оценивать любую деятельность является необходимостью. В связи с этим можно сформулировать **проблему исследования**: как оценить эффективность внеучебной деятельности.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке системы оценивания эффективности внеучебной деятельности в вузе. **Задачи исследования** предполагают проведение теоретического анализа базовых понятий «внеучебная деятельность», «эффективность», «оценивание»; разработку и апробацию диагностического инструментария исследования по изучению влияния внеучебной деятельности на формирование компетенций студентов вуза.

В Толковом словаре Д. Н. Ушакова термин «эффективный» трактуется как «приводящий к нужным результатам»¹. В практическом аспекте оценивание эффективности внеучебной деятельности, на наш взгляд, должно основываться на количественном измерении и оценке совокупности критериев, показателей результативности, связанных с ресурсным обеспечением внеучебной деятельности, её влиянием на личностное развитие студентов. Внеучебная деятельность в вузе должна быть организована таким образом, чтобы способствовать формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, что даёт основание для разработки системы оценивания её эффективности в контексте компетентностного подхода. Таким образом, под «эффективностью внеучебной деятельности» нужно понимать встроенность её в процесс профессиональной подготовки в вузе, что предполагает создание адекватных методов оценивания результатов в контексте компетентностного подхода.

Методология и методы исследования. Автором проведена апробация отдель-

¹ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. В 3 т. – М.: Вече, Си ЭТС, 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1098530> (дата обращения: 05.02.2019).

ных методов оценивания эффективности внеучебной деятельности студентов гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета (ТГУ). Эта работа проходила в три этапа.

На *первом этапе* осуществлялся теоретический анализ литературы по определению понятия «внеучебная деятельность»; разрабатывался диагностический инструментарий; определялись критерии, показатели, методики. В результате создана диагностическая карта оценивания эффективности внеучебной деятельности. К методам оценивания отнесены педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение, метод экспертных оценок.

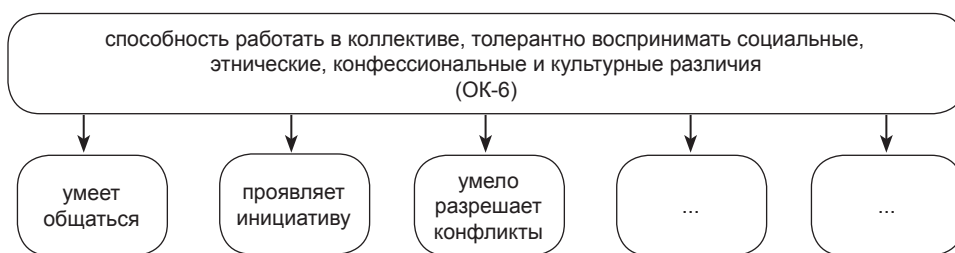
На *втором этапе* была организована опытно-экспериментальная работа; оце-

нивалась эффективность внеучебной деятельности по двум подсистемам: условиям организации внеучебной деятельности в ТГУ и личностным достижениям студентов по направлению «Психолого-педагогическое образование».

На *третьем этапе* обрабатывались количественные и качественные результаты, интерпретировались данные, формулировались первые выводы и рекомендации.

Для оценки личностных достижений студентов автором до начала исследования был проанализирован ФГОС ВО по направлению «Психолого-педагогическое образование» (2015 г.) и выделены компетенции, которые могли бы успешно формироваться во внеучебной деятельности [6].

Индикаторы компетенции ОК-6



Например, компетенция «способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6)» была представлена следующими индикаторами, которые отражены на схеме.

Сформированность индикаторов (представлена в таблице) компетенции оценивалась с помощью специально подобран-

ных методик. Экспериментальную группу составили члены педагогического отряда «Успех», участники добровольческой деятельности, студенты 3 курса гуманитарно-педагогического Института Тольяттинского государственного университета. Студенты направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» этого же института составили контрольную группу.

Сформированность индикаторов компетенций ОК-6

Уровни сформированности	Умение общаться (И-1)				Инициативность (И-2)			
	Эксперимен. группа (n = 30 чел.)		Контрольная группа (n = 30 чел.)		Эксперимен. группа (n = 30 чел.)		Контрольная группа (n = 30 чел.)	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
высокий	64	19	37	11	73	22	33	10
средний	36	11	33	10	27	8	50	15
низкий	0	0	30	9	0	0	17	5

Результаты исследования. Из таблицы видно, что результаты сформированности указанных индикаторов у студентов экспериментальной группы выше, чем у студентов контрольной группы. В соответствии с методикой КОС («Коммуникативные и организаторские способности», авт. В. В. Сиянский и В. А. Федорошина) по первому индикатору (И-1) к высокому уровню были отнесены студенты, которые легко идут на контакт с новыми людьми, умеют отстаивать свою точку зрения. Они быстро находят друзей, не теряются в новой обстановке, проявляют инициативу в общении, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, помогают близким, друзьям, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают согласно внутренним устремлениям, а не по принуждению.

Средний уровень демонстрируют студенты, которые достаточно общительны, но могут чувствовать себя неуверенно, при столкновении с серьезными проблемами им не хватает выдержки; они не ограничивают круг своих знакомых, стремятся к контактам с людьми, планируют свою работу, отстаивают своё мнение. Однако высокой устойчивостью потенциал этих склонностей не отличается. Данная группа студентов нуждается в дальнейшей планомерной и серьезной работе по развитию их организаторских и коммуникативных способностей.

К низкому уровню относятся студенты, которые явно некоммуникабельны, замкнуты, они ограничивают свои знакомства, предпочитают проводить время наедине с собой, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, на них трудно положиться в сложной ситуации, они не отстаивают своё мнение, плохо ориентируются в незнакомой ситуации.

В соответствии с методикой самоконтроля (авт. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.) по второму индикатору (И-2) к высокому уровню были отнесены студенты, которые инициативны, самостоятельны, готовы нести ответственность за результаты своей работы.

К среднему уровню – студенты, которые менее инициативны, но готовы поддержать идею, предлагать эффективные пути решения проблемы, умеют анализировать ошибки, работать в команде.

К низкому уровню – студенты, которые могут быть неплохими исполнителями, готовы выполнять чужие распоряжения, но не любят принимать решения, и брать на себя какую-либо ответственность.

Обсуждение результатов исследования. Проведённые срезы дают основание предположить, что на сформированность индикаторов компетенции оказывало влияние участие студентов в различных формах добровольческой деятельности, а это дало им возможность совершенствоваться и демонстрировать умения, составляющие суть индикаторов компетенций. Внеучебная деятельность современного вуза должна рассматриваться как составная часть профессиональной подготовки будущих специалистов. Содержание внеучебной деятельности и участие студентов в разных формах её организации оказывает влияние на сформированность компетенций студентов.

Выводы. Полученные результаты дают возможность сделать следующие выводы.

- Эффективность внеучебной деятельности вуза в современных условиях заключается в том, что в разнообразных видах образовательной, социокультурной, общественной, практической трудовой деятельности, в партнёрстве с бизнесом, региональными структурами, частными предприятиями и т. д. формируются компетенции будущих выпускников.

- В системе высшего образования имеется определённый опыт оценивания эффективности внеучебной деятельности студентов, однако в настоящее время отсутствует единый принцип построения методик оценивания, обеспечивающих интеграцию и дифференциацию результатов учебной и внеучебной деятельности.

- Для оценивания эффективности и результатов внеучебной деятельности возможна разработка системы диагностического инструментария в соответствии со спецификой вуза, которая дополнит фонд оценочных средств образовательной организации.

Список литературы

1. Алиева Л. В. Внеучебная деятельность вуза – пространство полисубъектного воспитания // Воспитание студенчества: педагогический поиск: сб. науч. тр. М.: Академия МНЭПУ, 2013. С. 41–51.
2. Иванайская Т. А. Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2010. 21 с.
3. Канаева Т. М. Понятие «внеучебная деятельность» в аспекте профессионального становления студентов СПО [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11(19). Режим доступа: <http://www.sisp.nkras.ru> (дата обращения: 10.01.2019).
4. Кукуева О. Ф. Развитие социальной компетентности студентов педвуза средствами внеучебной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2010. № 5. С. 84–86.
5. Ломакина Т. Ю. Современные тенденции развития системы управления качеством профессионального образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 165–173.
6. Писаренко Д. А. К вопросу о методах оценивания личностных достижений во внеучебной деятельности студентов образовательных организаций // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 3. С. 244–247.
7. Руденко И. В. Внеучебная деятельность современного вуза как пространство формирования личности студента // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2011. № 3. С. 7–9.
8. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций: коллективная монография / под ред. И. В. Руденко, Л. В. Алиевой. М.: Академия Естествознания, 2017. 172 с.
9. Retallick, M. S., Foreman, E. A. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=ageds_pubs (дата обращения: 05.02.2019).
10. Rombokas, M. High School Extracurricular Activities & College Grades [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eric.ed.gov/?id=ED391134> (дата обращения: 05.02.2019).
11. Rudenko, I. V., Ahmetzhanova, G. V., Alieva, L. V., Livshits, Yu. A. Humanitarian education in post-industrial society: experience of competence-based approach realization in university. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), pp. 17–25, 2017.

Статья поступила в редакцию 11.02.2019; принята к публикации 28.03.2019

Библиографическое описание статьи

Писаренко Д. А. Оценивание эффективности внеучебной деятельности студентов вуза в контексте компетентностного подхода // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 25–31. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-25-31.

Danila A. Pisarenko,
postgraduate,
Institute for strategy of education development of the
Russian academy of education
(5/16 Makarenko st., Moscow, 105062, Russia),
e-mail: dpisaren@gmail.com
orcid: 0000-0002-2046-3729

Evaluation of extracurricular activities effectiveness of university students in the context of the competency-based approach

The article discusses the need for evaluating the results of extracurricular activities of university students as an integral part of the educational process and vocational training of students. The author has analyzed the scientific works of recent years on the role of extracurricular activities in high school. Based on the analysis, the author concludes that the competence approach as a methodological basis of the Federal State Standard of Higher Education has influenced the research field of the theory and methodology of vocational education. Extracurricular activities as a factor in influencing the formation of competencies are studied in pedagogical science, but there are no uniform approaches to studying its effectiveness. The author analyzes the concept of “extracurricular activities” in the works of domestic and foreign researchers and concludes that extracurricular activities of students are a form of independent, non-formal, creative, practice-oriented, continuous education (self-education); which is carried out in an organized university environment, based on

the principles of personal interest, voluntariness, needs and abilities of students. In the course of the experimental work conducted by the author at Togliatti State University, the author confirms the assumption that the organization of extracurricular activities influences the formation of students' competences. In this regard, for evaluating the effectiveness and results of extracurricular activities, it is possible to develop a system of diagnostic tools in accordance with the specifics of the university, which will complete the fund of evaluation means of an educational organization.

Keywords: high school, educational process, extracurricular activities, competencies, efficiency, evaluation

References

1. Aliyeva, L. V. Extracurricular activities of the university – the space of poly-subject education. Education of students: pedagogical search: collection of scientific papers. M: Academy MNEPU. 2013: 41–51. (In Rus.)
2. Ivanayskaya, T. A. Extracurricular activities as a factor in the student's professional self-determination. Cand. sci. diss. abstr. Orenburg: 2010. (In Rus.)
3. Kanaeva, T. M. The concept of "extracurricular activities" in the aspect of the professional development of students of secondary vocational education. Modern studies of social problems, no. 11, vol. 19, 2012. Web: 11.01.2019. www.sisp.nkras.ru (In Rus.)
4. Kukueva, O. F. The development of social competence of students of the teacher training university by means of extracurricular activities. Pedagogical education and science, pp. 84–86, no. 5, 2010. (In Rus.)
5. Lomakina, T. Yu. Modern trends in the quality management system development of vocational education. Domestic and foreign pedagogy, pp.165–173, no. 1, 2011. (In Rus.)
6. Pisarenko, D. A. To the question of the methods of evaluating personal achievements in extracurricular activities of students of educational organizations. Baltic Journal of Humanities, pp. 244–247, no. 3, 2017. (In Rus.)
7. Rudenko, I. V. Extracurricular activities of a modern university as a space for the formation of a student's personality. Bulletin of the Humanities Institute of the TSU, no. 3, pp. 7–9, 2011. (In Rus.)
8. Theoretical foundations of general professional competences formation of students in the educational process of educational organizations: collective monograph. Rudenko, I. V., Aliev, L. V., editors. M: Akademiya Estestvoznaniya, 2017. (In Rus.)
9. Retallick, M. S., Foreman, E. A. Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students. Web: 05.02.2019. https://www.lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=ageds_pubs. (In Engl.)
10. Rombokas, M. High School Extracurricular Activities & College Grades. Web: 05.02.2019. <https://www.eric.ed.gov/?id=ED39>. (In Engl.)
11. Rudenko, I. V., Ahmetzhanova, G. V., Alieva, L. V., Livshits, Yu. A. Humanitarian education in post-industrial society: experience of competence-based approach realization in university. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), 2017: 17–25. (In Engl.)

Received: February 11, 2019; accepted for publication March 28, 2019

Reference to the article

Pisarenko D. A. Evaluation of extracurricular activities effectiveness of university students in the context of the competency-based approach // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 25–31. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-25-31.

УДК 378.4

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-32-42

Александра Ивановна Улзытуева¹,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: alendra29@mail.ru
orcid: 0000-0003-0998-0327

Анна Александровна Макарова²,
методист,
детский сад «Жемчужина»
(674600, Россия, г. Борзя, ул. Лазо, 102),
e-mail: anyutamakarova19@mail.ru

Формирование профессиональных компетенций будущего педагога групп раннего возраста

В статье осуществлена попытка выявить профессиональные компетенции будущего педагога групп раннего возраста, определить пути решения проблемы подготовки воспитателей к профессиональной деятельности с детьми раннего возраста. Актуальность обозначенной проблемы обосновывается особым вниманием государства к обеспечению качества раннего развития детей в возрасте до трёх лет, что зафиксировано в нормативно-правовых документах. Методологической основой исследования является деятельностный подход в соответствии с позицией А. А. Марголиса, выделяющего в профессиональной деятельности естественный и культурный уровни. Профессиональные компетенции педагога групп раннего возраста определяются посредством описания специфических особенностей развития детей данного возрастного этапа, изучения психолого-педагогической литературы и образовательных программ для детей раннего возраста, анализа ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. В статье рассматриваются формы организаций дошкольного образования, реализующих программы развития детей до трёх лет, приводятся примеры федеральных и региональных проектов, ориентированных на раннее развитие детей. Важным, по мнению авторов, является стандартизация требований к профессиональной компетентности педагогов групп раннего возраста. Одним из основных путей решения проблемы формирования профессиональных компетенций будущего педагога групп раннего возраста является взаимодействие вуза и дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: ранний возраст, группа раннего возраста, педагог, профессиональная компетентность, компетенции, профессиональная деятельность, стандартизация

Введение. Начиная с 90-х годов, в нашей стране в области дошкольного образования произошли значимые изменения, в связи с чем были сокращены группы раннего возраста, закрыты специализированные ясли. Можно сделать вывод, что в данный период педагогическая система воспитания детей раннего возраста в нашей стране не развивалась, так как образовательная политика была ориентирована на семейное воспитание детей от рождения до трёх лет. Соответственно, педагогические колледжи

и вузы при подготовке педагогов дошкольного образования в качестве приоритетного направления определяли формирование профессиональной компетентности, направленной на воспитание, обучение и развитие детей дошкольного возраста. В соответствии со ст. 67 п. 1 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» дошкольные образовательные организации могут организовывать образование детей с двух месяцев. В настоящее время кабинету министров РФ поручено до

¹ А. И. Улзытуева – основной автор, организация исследования, определение концепции и логики исследования, проведение и анализ опроса, формулирование выводов, написание текста статьи.

² А. А. Макарова – проведение исследования, систематизация материалов, оформление текста статьи.

1 марта 2020 года разработать и утвердить программу по созданию дополнительных мест в организациях, реализующих программы дошкольного образования, чтобы к 2021 году оно было на 100 % доступно для всех детей страны в возрасте от 2 месяцев до 3 лет¹. Данные документы актуализируют необходимость решения проблем раннего детства и подготовки педагогов для работы с детьми раннего возраста.

Известно, что существует научно-популярная и педагогическая литература, посвящённая вопросам семейного и общественного воспитания детей от рождения до трёх лет. Разрабатываются и внедряются парциальные программы и программы дополнительного образования для детей раннего возраста. В дошкольных образовательных организациях реализуются инновационные проекты, ориентированные на развитие детей раннего возраста. Однако недостаточно научно-методической литературы по проблеме подготовки педагогов групп раннего возраста, формирования профессиональных компетенций у будущих воспитателей ясельных групп и групп раннего возраста.

Методология и методы исследования. В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, в современном высшем образовании происходит модернизация основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов, направленная на профессионализацию подготовки педагогических кадров, что предполагает обращение к деятельностному подходу. Сущность деятельностного подхода в подготовке педагога, по мнению А. А. Марголиса, заключается в объединении двух компонентов или уровней реализации профессиональной деятельности: естественной и культурной [8, с. 119]. В основе естественного способа деятельности педагога находится спонтанное представление о детях, процессе обучения, при этом он владеет содержанием педагогических знаний и набором практически освоенных шаблонов педагогических действий. Если говорить о культурном уровне владения профессиональной деятельностью, то важность приобретают научно обоснован-

ные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно опосредованного суждения. В соответствии с этим, по мнению А. А. Марголиса, профессионализация подготовки педагога означает формирование именно культурного, то есть опосредованного способа его будущей профессиональной деятельности, необходимым механизмом которого являются научно обоснованные способы профессионального мышления принятия педагогических решений и рефлексии [8, с. 20]. Образование педагога, способного к такой профессиональной деятельности, должно осуществляться на основе деятельностного подхода в тесном взаимодействии высшей школы и образовательной организации.

Данное положение в полном объёме относится к подготовке педагогов дошкольного образования, в том числе формированию профессиональных компетенций для осуществления педагогической деятельности в группах раннего возраста. Студенты должны овладеть знаниями по анатомии, физиологии и гигиене детей раннего возраста, особенностях психического развития и особенностях организации тех видов деятельности, которые специфичны для детей данной возрастной группы и др. При этом традиционная модель подготовки не является результативной, подготовка будущего воспитателя должна осуществляться на основе деятельностного подхода, при котором дошкольная образовательная организация способствует формированию умений осуществлять профессиональные действия, а университет «отвечает за рефлексии этих действий и формирование профессионального мышления, способствует реализации профессиональных действий в новых условиях, ... за формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога» [8, с. 20]. Закономерным является увеличение количества практик на базе дошкольных образовательных организаций в соответствии с ФГОС ВО 3++.

Вопросы развития стандартизации требований к профессиональной компетентности педагога дошкольного образования (Н. П. Сазонова), профессиональные стандарты и требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным

¹ План мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках десятилетия детства, утверждён распоряжением Правительства Российской Федерации от 6 июля 2018 г. № 1375-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_301904/ (дата обращения: 25.02.2019).

уровням (О. Н. Олейникова), подходы к использованию профессионального стандарта в области развития и совершенствования качества профессиональной деятельности (Ю. М. Забродин), условия эффективности формирования профессиональной компетентности педагога (С. С. Татарченкова, Н. Е. Костылева, Л. А. Башарина, Е. В. Прозорова и др.) рассматриваются с разных сторон. В сфере дошкольного образования проведено исследование профессиональной компетентности педагогических кадров (И. В. Бичева), профессионально-значимых качеств личности воспитателя детского сада (Н. В. Шурова), развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в области воспитания (Г. И. Захарова).

В качестве методов исследования рассматриваются следующие: теоретический анализ педагогической литературы по проблеме подготовки педагога дошкольного образования, по подготовке к профессиональной деятельности в группах раннего возраста; анализ теоретических основ стандартизации дошкольного образования; анализ программ развития детей раннего возраста.

Результаты исследования и их об- суждение. Стандартизация – важное направление в современной профессиональной работе образовательных организаций, связанное со стремлением государства задать какие-либо общие для всех требования к содержанию образования, к структуре и объёму образовательной программы, условиям её реализации и результатами освоения программы детьми [2].

Актуальным остается и вопрос о соотношении понятий «компетентность» и «компетенция». Л. Спенсер и С. Спенсер дают определение компетенции как базовому качеству индивидуума, имеющему причинное отношение к эффективному или наилучшему на основе критериев исполнения в работе или в других ситуациях. В соответствии с этой позицией авторами под компетенцией понимается заданное требование к профессиональной подготовке педагога, а под компетентностью предполагается уже состоявшееся его личностное качество профессионала.

Таким образом, под профессиональной компетентностью педагога дошкольного образования мы понимаем совокуп-

ность умений структурировать научные и практические знания для лучшего решения образовательных задач. Следовательно, профессиональная компетенция педагога дошкольного образования – «это такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется его личность, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании детей» [12].

Авторы О. Зайцева, Е. Багадаева на основе анализа работ И. А. Зимней, Ю. Г. Татуры, А. В. Хуторского выделяют структуру и содержание профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, включающую в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- специальная компетентность, предполагающая владение психолого-педагогическими знаниями и умениями;

- технологическая компетентность, обеспечивающая успешную реализацию педагогических действий, подкреплённую совокупностью приобретённых знаний в области педагогической деятельности и предполагающую креативность;

- коммуникативная компетентность предполагает установление правильных взаимоотношений с детьми дошкольного возраста, которые содействовали бы наиболее эффективному решению задач развития и воспитания; проявлению уважительного, заинтересованного отношения к тем ценностям, которые составляют содержание позиции субъектов образовательного процесса; владение приёмами профессионального общения с коллегами;

- рефлексивная компетентность является регулятором личностных достижений воспитателя, побудителем профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства. Данная компетентность проявляется в способности к самопознанию (самонаблюдению, самоанализу, критической самооценке), самопобуждению (самокритике, самостимулированию, самопринуждению и пр.), самореализации (самоорганизации, контролю и учёту деятельности по самообразованию и т. д. [3].

По мнению А. К. Марковой, важнейшей составляющей профессиональной компетентности будет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использование их в практической дея-

тельности. Не вызывает сомнений, что педагог, который свободно мыслит, прогнозирует результаты своей деятельности и моделирует образовательный процесс, является гарантом достижения поставленных целей. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога, способную воспитывать личность в современном, динамично изменяющемся мире [9].

Ранний возраст – чрезвычайно важный и ответственный период в развитии ребенка, поскольку на данном возрастном этапе закладываются фундаментальные личностные образования: общая самооценка, появляется общий объект деятельности ребенка и взрослого, познавательная активность, инициативность, стремление к самостоятельности, творческие способности¹. Главным новообразованием является речь в качестве средства общения, и здесь исходной теоретической позицией выступает концепция о генезисе коммуникативной деятельности М. И. Лисиной. Данная концепция легла в основу примерной парциальной образовательной программы для детей раннего возраста (1–3 г.) «Первые шаги» (авторы Смирнова Е. О., Галигузова Л. М., Мещерякова С. Е.)².

Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, как обозначено в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений³. Своеобразие социальной ситуации развития ребенка раннего возраста состоит в том, что ребенок познаёт мир теперь не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью; взрослый делает не вместо ребенка, а совместно с ним. М. В. Ермолаева определяет социальную

ситуацию развития в раннем возрасте как модель «ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый»⁴. Представление данной модели показывает, что уже в раннем возрасте ребенок может посещать ДОО.

Определяющими факторами психического развития ребенка раннего возраста являются, во-первых, его общение со взрослыми, во-вторых, ведущая предметная деятельность, которая оказывает решающее влияние на его сенсорное развитие с учётом закономерностей формирования перцептивных действий. Одной из особенностей детей раннего возраста является тесная взаимосвязь физического и психического развития, поскольку в раннем возрасте происходит становление всех функций организма, при этом следует подчеркнуть зависимость умственного и социального развития от физического развития, также этому возрасту свойственны повышенная эмоциональная и физическая утомляемость и эмоциональная возбудимость.

Специфические особенности раннего возраста предъявляют серьезные требования к педагогам, реализующим основные образовательные программы и программы дополнительного образования с детьми указанной возрастной категории. Для современного дошкольного образования характерна вариативность форм, под которой подразумеваются современные образовательные модели, направленные на удовлетворение спроса населения на услуги дошкольного образования и качества оказанных услуг.

Не секрет, что в настоящее время дошкольное образование не в состоянии обеспечить доступность для детей раннего возраста, поэтому востребованными являются следующие образовательные модели:

1. Группы кратковременного пребывания – вариативная форма дошкольного образования, реализующая программы дошкольного образования от двух месяцев до семи лет. Они создаются для детей раннего и дошкольного возраста, не посещающих детский сад с целью обеспечения их разностороннего развития и формирования у них основ школьного обучения, оказания консультативно-методической поддержки

¹ Современные подходы к работе с детьми раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие / сост. И. И. Левашова, С. В. Теряева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 204 с.

² Смирнова Е. О. Примерная образовательная программа для детей раннего возраста (1–3 года) «Первые шаги» / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М.: Русское слово – учебник, 2014. – 189 с.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: Сфера, 2018. – 80 с.

⁴ Ермолаева М. В. Психология развития: метод. пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – С. 376.

родителям (или законным представителям) в организации воспитания и обучения ребенка, его социальной адаптации и формирования предпосылок учебной деятельности. Особенностью групп является то, что нет питания и сна (до 5 часов). К ним относятся: а) группы раннего возраста (с 2 мес. до 1 г.), которые рассчитаны на кратковременное пребывание ребёнка с одним из родителей и в большей степени ориентированы на психолого-педагогическое просвещение родителей; б) адаптационные группы (1–3 г.), которые призваны обеспечить социализацию ребёнка и оказать помощь в адаптации к ДОО; в) группы развития, в которых предполагается составление индивидуального образовательного маршрута; г) группы вечернего пребывания, выходного и праздничного дня, ориентированные на организацию досуговой и игровой деятельности.

2. Центр игровой поддержки ребёнка (ЦИПР).

3. Семейные детские сады, которые также позволяют обеспечить доступность дошкольного образования для детей раннего возраста.

4. Частные детские сады [1].

Востребованность в развитии детей от двух месяцев повлекла за собой разработку и реализацию в разных регионах страны инновационных проектов, которые позволяют развивать способности детей. Например, проекты «Вместе с мамой», «Mamas' Place» и «Концертники» (CONCERTiny) ориентированы на раннее приобщение к классической музыке. Программа концертов рассчитана на музыкальные вкусы взрослых и вместе с тем адаптирована для детского восприятия. Проекты «Вместе с мамой», «Mamas' Place» направлены ещё и на проведение таких совместных активностей для мам и малышей, как занятия английским, йогой, мастер-классы по имиджу, созданию предметов интерьера, аксессуаров и игрушек, совместный летний отдых на море, семейные дискотеки, детский театр. Проводятся и курсы для детей вместе с папами. В педагогической практике описываются проекты, направленные не только на художественно-эстетическое развитие детей раннего возраста, но и приобщение и к научным знаниям. Так, на американском сайте «Голоса практиков» опубликован ряд статей, которые информируют о способности очень маленьких детей взаимодей-

ствовать со сложными концепциями, помогающими им понять мир. Например, Тален Артинян проводит для двухлетних детей занятия с использованием элементов игры по исследованию перехода состояния вещества из твёрдого (лёд) в жидкое (вода) и наоборот [11].

Значимыми для нашего региона являются такие проекты, как «Создание модели психолого-педагогической поддержки семьи в развитии и воспитании детей раннего возраста, не посещающих детский сад (от 3-х месяцев до 2-х лет)» и «Адаптационная группа для детей раннего возраста». При реализации первого проекта педагоги Новорловского детского сада «Аленушка» разработали и реализовали модель психолого-педагогической поддержки семьи, ими решались задачи выявления интересов и потребностей, трудностей и проблем родителей, имеющих детей названной возрастной группы; оказания помощи родителям в создании оптимальных условий развития ребёнка в семье. При реализации проекта была организована работа клуба «Росток», деятельность которого была также направлена на развитие психолого-педагогической компетентности родителей. Второй проект «Адаптационная группа для детей раннего возраста» (Хара-Шибирский детский сад «Баяр») был ориентирован на создание адаптационной группы для детей от 1 года до 2-х лет. Основной идеей проекта являлось обеспечение благоприятных психолого-педагогических условий адаптации детей к детскому саду, повышение престижа сельского детского сада.

Независимо от формы организации дошкольного образования для детей раннего возраста к личностным качествам педагога предъявляются определённые требования: искренность и непосредственность в отношении с маленькими детьми; позитивное принятие и доброжелательность к ребёнку, сочувствие и переживание (эмпатия) и др. Воспитатель, работающий с детьми раннего возраста, должен обладать следующими умениями: умение применять методы перехода от игры к образовательной программе; умение ухаживать и обращаться с ребёнком раннего возраста; умение следить за поведением, эмоциональным состоянием и ходом развития ребёнка; умение откликаться на инициативу ребёнка, его стремление получить поддержку, ласку; умение обеспе-

чивать условия для выбора видов деятельности, материалов, игрушек; умение быть открытым каждому ребёнку.

Профессиональный стандарт воспитателя ДОО – это документ, систематизировавший функции, которые должен выполнять сотрудник. Профессиональный стандарт педагога дошкольного образования отражает перечень критериев, позволяющих определить уровень готовности сотрудника к профессиональной деятельности. Данный профстандарт был принят 10 октября 2013 года. В 2016 г. в него внесли ряд изменений и дополнений, однако документ до сих пор не введён. Параллельно разрабатывался профстандарт помощника воспитателя, но он так и не был принят. В настоящее время Министерством просвещения принято решение о разделении профессионального стандарта учителя и профессионального стандарта воспитателя. Данное положение несколько затрудняет, на наш взгляд, конкретизацию профессиональных компетенций педагога групп раннего возраста. Однако в соответствии с профстандартом педагога можно определить, что педагог дошкольного образования, в т. ч. и группы раннего возраста, должен:

- знать специфику организации образовательной работы в дошкольной образовательной организации;

- знать общие закономерности развития ребенка; особенности становления и развития детских видов деятельности;

- уметь организовывать ведущие в раннем возрасте виды деятельности, такие как предметно-манипулятивную и игровую, обеспечивая тем самым развитие детей;

- уметь организовывать совместную и самостоятельную деятельность детей раннего возраста;

- владеть теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития ребёнка;

- уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего возраста в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;

- уметь планировать и корректировать совместно с психологом и другими специалистами образовательные задачи по результатам мониторинга с учётом индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка;

- реализовывать педагогические рекомендации специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и др.) в работе с детьми, испытывающими трудности в освоении программы, или детьми с особыми образовательными потребностями;

- участвовать в создании психологически комфортной и безопасной развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, поддерживая эмоциональное благополучие ребёнка в период пребывания в детском саду;

- владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них необходимых интегративных качеств, необходимых для дальнейшего образования в начальной школе;

- владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей раннего возраста, уметь выстраивать партнёрское взаимодействие с ними для решения образовательных задач.

- владеть информационно-коммуникационными технологиями и связанными с ними компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего возраста¹.

Очень важным умением воспитателя группы раннего возраста должно стать умение играть, так как игра является универсальным методом воспитания маленьких детей. Любая игра детей раннего возраста организуется и направляется взрослым, который не только передаёт детям необходимые правила и способы игровых действий, но и «заражает» их интересом к деятельности, стимулирует и поддерживает их активность.

Высокие требования предъявляются к речи воспитателя группы раннего возраста, она должна быть правильной, отчётливой, неспешной, адресованной не только группе детей, но и каждому ребёнку. Этим обеспечивается привлечение внимания малыша

¹ Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga> (дата обращения 13.02.2019).

к речи взрослого и готовность ответить на неё. Большое значение имеет эмоциональная окраска речи, её эмоциональное содержание. Мысль, выраженная определённым тоном, маленькому ребёнку часто более понятна, чем смысл слов. Речь воспитателя должна быть более сложной, чем речь ребёнка, по своей структуре, по форме фраз, по лексической новизне, но в то же время понятной ребёнку по содержанию, касаться интересных для него тем, что обеспечивает вовлечённость ребёнка в речевой контакт со взрослым, и его активность в этом процессе.

Профессиональная деятельность и профессиональная компетентность воспитателя групп раннего возраста является важным звеном в системе дошкольного образования. Предстоящее введение профессионального стандарта педагога дошкольного образования влечёт за собой существенные изменения в структуре профессиональной деятельности воспитателей.

Стандартизация профессиональной компетентности педагога групп раннего возраста характеризуется введением определённых требований к его деятельности, функциям, компетенциям (действия, знания, умения и др.) в рамках трудового законодательства [6; 7]. В современной системе дошкольного образования с вступлением профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) к педагогу дошкольной образовательной организации предъявляются требования к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (отражены в таблице, с. 38–39), предполагающих комплекс знаний и компетенций, характеризующих профессиональную подготовку педагога к обучению и воспитанию детей раннего и дошкольного возраста.

Специфические функции трудовой деятельности, уровни проявления сформированности профессиональных компетенций педагога дошкольного образования

<i>Раздел</i>	<i>Наименование</i>	<i>Комментарии</i>
I. Общие сведения		
Группа занятий	Педагоги групп раннего возраста	Воспитание (уход и присмотр) и обучение (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»)
II. Описание трудовых функций		
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательной деятельности	Общепедагогическая функция. Обучение. Воспитательная деятельность. Развивающая деятельность	Образовательная деятельность (ФГОС ДО) или обязанности по обучению, воспитанию детей и (или) организации образовательной деятельности (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»)
III. Уровни профессиональных компетенций		
Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса	Общепрофессиональные компетенции	Понимает сущность и социальную значимость своей профессии, проявляет к ней устойчивый интерес
	Специфические компетенции, учитывающие ранний возраст ребёнка	Знает специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего возраста
	Педагогическая оценка развития ребёнка раннего возраста	Обеспечивает индивидуальную траекторию развития ребёнка раннего возраста (индивидуального образовательного маршрута)
	Организация образовательного процесса в дошкольной	Знает теорию и методику дошкольного образования и умение адекватно выстраи-

	образовательной организации определённого вида. Проектирование и планирование педагогического процесса по развитию воспитанников групп раннего возраста	вать образовательный маршрут каждого ребёнка на различных этапах освоения образовательной программы
	Установление дефицитных компетенций на основе анализа и рефлексивной оценки педагогических результатов	В конце года составляет характеристику на ребёнка, описывает его достижения и качественные изменения в развитии. Составляет аналитическую записку по результатам деятельности с описанием профессиональных проблем и перечня необходимых профессиональных компетенций.
	Управление взаимоотношениями с детьми раннего возраста, их родителями, коллегами	Эмоционально общается с детьми, поощряет положительный контакт между ними. Привлекает родителей к участию в деятельности группы, организуя активные формы взаимодействия с ними. Сотрудничает с коллегами.
	Работа в команде педагогов конкретного вида дошкольной образовательной организации	Принимает участие в деятельности коллектива, делится опытом и информацией с членами педагогического коллектива, обобщает и представляет на различных уровнях профессионально-педагогический опыт
	Самодиагностика уровня профессиональных компетенций в условиях дошкольной образовательной организации	Осуществляет самодиагностику, привлекает коллег, экспертов к оценке своих профессиональных компетенций
	Профессиональное развитие в условиях вида дошкольной образовательной организации	Проявляет готовность к профессиональному росту: умеет выявлять недочёты в организации образовательной деятельности и определяет точки дальнейшего профессионального развития

Профессиональный стандарт педагога дошкольного образования является основным ориентиром для формулирования профессиональных компетенций будущих педагогов.

Для нас было значимым выявление знаний у студентов специфических особенностей развития детей раннего возраста, понимание будущими педагогами особенностей профессиональной деятельности в группах раннего возраста. Для решения данных задач нами был проведён опрос студентов третьего-четвёртого курсов направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование». Студентам было предложено три вопроса:

1. Какие особенности физического и психического развития детей раннего возраста Вы знаете?

2. Какими умениями должен обладать воспитатель групп раннего возраста?

3. Каким, на Ваш взгляд, должен быть воспитатель групп раннего возраста?

Следует отметить, что студенты, принявшие участие в опросе, прошли педагогическую практику в группах раннего возраста. Данный опрос выявил следующие результаты. Студенты 3-го года обучения очной формы к особенностям физического и психического развития детей раннего возраста относят предметно-манипулятивную деятельность ребёнка, интерес к окружающим его предметам, интенсивное физическое развитие, ситуативность поведения, индивидуальное общение и т. д. По второму вопросу студенты выделили умение педагога организовать игровую деятельность ребёнка и различные виды детской деятельности, а также умение вызвать доверие к себе, умение сотрудничать с мамой ребёнка, умение заинтересовать ребёнка и др. Студенты отметили, что воспитатель групп

раннего возраста должен быть добрым, терпеливым, стрессоустойчивым, грамотным, общительным, толерантным, трудолюбивым, ответственным, активным, отзывчивым и любящим детей.

Студенты 4-го года обучения заочной формы к особенностям физического и психического развития детей раннего возраста относят ситуативность поведения, эмоциональное восприятие окружающего мира, формирование функциональных систем организма, манипулятивное мышление, активное развитие двигательных навыков, восприятие и действие у детей связаны, быстрый темп физического и психического развития, неустойчивое эмоциональное состояние, яркие эмоциональные реакции, произвольное поведение, потребность в общении и т. д. В качестве ведущего вида деятельности отмечают предметную. По второму вопросу студенты выделили умение педагога находить подход к детям; планировать, реализовать и анализировать образовательную работу с детьми раннего возраста в соответствии с ФГОС ДО; обеспечивать необходимые условия для благоприятного восприятия информации; следить за поведением и ходом развития ребенка; обращать внимание на индивидуальные качества каждого ребёнка; общаться и играть с детьми; выстраивать взаимодействие с родителями и т. д. Студенты отметили, что воспитатель групп раннего возраста должен быть заботливым, терпеливым, добрым, непосредственным, искренним, выносливым, энергичным, коммуникабельным, доброжелательным, творческим, ответственным, эмоционально устойчивым, наблюдатель-

ным, внимательным, эмоциональным, открытым, мобильным, компетентным, любознательным, самообучаемым, креативным, образованным, справедливым, тактичным, стрессоустойчивым, культурным, искренним, уравновешенным, дружелюбным, весёлым, доверчивым, артистичным и любящим детей.

Анализ ответов студентов показал, что многие из них не разделяют умения и качества педагога, демонстрируют слабое знание особенностей физического и психического развития детей раннего возраста, а также неумение конкретизировать основные умения и качества воспитателя групп раннего возраста. При этом отмечаем, что ответы студентов 4-го года заочной формы обучения более ёмкие и содержательные.

Выводы. Таким образом, формирование профессиональных компетенций будущего воспитателя групп раннего возраста предполагает включение в учебный план основной профессиональной образовательной программы направления 44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование» специальных дисциплин, ориентированных на формирование «культурного способа» его будущей профессиональной деятельности (по А. А. Марголис), что предполагает формирование научно обоснованных знаний об особенностях организации деятельности детей раннего возраста, их специфических особенностях психического и физического развития; умений взаимодействовать с детьми, создавать психолого-педагогические условия социализации, индивидуализации и развития детей раннего возраста.

Список литературы

1. Богуславская Т. Н. Вариативные формы обеспечения доступности качественного дошкольного образования // Проблемы современного образования. 2013. № 6. С. 22–29.
2. Веретникова В. Профессиональный стандарт педагога в современной системе дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 86–90.
3. Зайцева О., Багадаева Е. Развитие профессиональной компетентности педагога ДОО в условиях реализации ФГОС ДО // Дошкольное воспитание. 2016. № 11. С. 101–109.
4. Захарова Г. И. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средством психолого-педагогического тренинга: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Челябинск, 1998. 168 с.
5. Каратаева Н. А., Крежевских О. В. Стандартизация и вариативность дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 4. С. 53–61.
6. Майер А. А. Готовность педагога к профессиональной деятельности в контексте ФГОС ДО // Управление ДОУ. 2014. № 3. С. 18–27.
7. Максимкина Н. Г. Требования к стандартизации содержания дошкольного образования // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. М.: Академия социального управления, 2015. С. 323–327.

8. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 19–20.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
10. Олейникова О. Н. Профессиональные стандарты как фактор повышения качества профессионального образования // Образование и наука. 2009. № 8 (65). С. 55–62.
11. Тален А. Привлечение учителей и малышей к науке // Голоса практиков. Маленькие дети. 2018. Вып. 73. № 4. С. 23–27.
12. Шушарина Н. В. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольной организации // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1 (2). С. 257–260.

Статья поступила в редакцию 10.03.2019; принята к публикации 14.04.2019

Библиографическое описание статьи

Улзытуева А. И., Макарова А. А. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога групп раннего возраста // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 32–42. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-32-42.

Aleksandra I. Ulzytueva¹,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: alendra29@mail.ru
orcid: 0000-0003-0998-0327

Anna A. Makarova²,
Methodist,
kindergarten "Pearl"
(102 Lazo st., Borzya, 674600, Russia)
e-mail: anyutamakarova19@mail.ru

Formation of professional competences of the young age groups' future teacher

The article attempts to identify the young age groups' future teacher's professional competencies, to define the ways to solve the problem of teachers' training for professional activities with young children. The urgency of the designated problem is justified by the special attention of the state to ensuring the quality of the early development of children under three years of age, which is recorded in regulatory documents. The methodological basis of the research is the activity approach in accordance with the position of A. A. Margolis, highlighting the natural and cultural levels in professional activities. The young age groups' teacher's professional competences are determined by describing specific features of the development of children of this age stage, studying psychological and pedagogical literature and educational programs for young children, analyzing the FSES of HE and the teacher's professional standard. The forms of preschool education organizations implementing programs for the development of children under three years of age are discussed, and the examples of federal and regional projects focused on the early development of children are given in the article. According to the authors, it is important to standardize the requirements for young age groups' teacher's professional competence. One of the main ways to solve the problem of the young age groups' future teacher's professional competencies formation is the interaction of the university and pre-school educational organizations.

Keywords: early age, young age group, teacher, professional competence, competence, professional activity, standardization

References

1. Boguslavskaya, T. N. Variable forms of ensuring the availability of high-quality preschool education. Problems of modern education, pp. 22–29, no. 6, 2013. (In Rus.)

¹ A. I. Ulzytueva: main author, organizer of the research; formulated conclusions and summarized the results of the collective research.

² A. A. Makarova: conducted the research, systematized the materials, designed the text of the article.

2. Veretnikova, V. B. Professional standard of a teacher in the modern system of preschool education. *Preschool education*, pp. 86–90, no. 6, 2018. (In Rus.)
3. Zaytseva, O. The development of professional competence of a teacher in the PEE in terms of the FSES PE implementation. *Preschool education*, pp. 101–109, no. 11, 2016. (In Rus.)
4. Zakharova, G. I. Development of professional competence of a teacher of a preschool educational institution by means of psychological and pedagogical training. Diss. cand. ped. sci. Chelyabinsk, 1998. (In Rus.)
5. Karataeva, N. A., Krezhevskikh, O. V. Standardization and variability of preschool education. *Preschool education*, no. 4, pp. 53–61, 2018. (In Rus.)
6. Mayer, A. A. The readiness of a teacher to the professional activity in the context of the FSES of the PE. *Management of PEE*, pp. 18–27, no. 3, 2014. (In Rus.)
7. Maksimkina, N. G. Requirements for the standardization of the content of preschool education. Conference ASOU: collected scientific articles and materials of scientific and practical conferences. M: Academy of Social Management, 2015: 323–327. (In Rus.)
8. Margolis, A. A. Requirements for the modernization of basic vocational educational programs (VEP) for pedagogical personnel training in accordance with the teacher's professional standard: proposals for the implementation of an activity approach in pedagogical personnel training. *Psychological science and education*, pp.19–20, no. 3, vol. 19, 2014. (In Rus.)
9. Markova, A. K. Psychology of teacher's work. M: Prosveshchenie, 1993. (In Rus.)
10. Oleynikova, O. N. Professional standards as a factor in improving the quality of vocational education. *Education and Science*, pp. 55–62, no. 8, vol. 65, 2009. (In Rus.)
11. Talen, A. Attraction of teachers and children to science. *Voice of practitioners. Small children*, pp. 23–27, no. 4, vol. 73, 2018. (In Rus.)
12. Shusharina, N. V. Formation of professional competence of teachers of preschool organizations. *Pedagogical experience: theory, methods, practice*, pp. 257–260, no. 1, vol. 2, 2015. (In Rus.)

Received: March 10, 2019; accepted for publication April 14, 2019

Reference to the article

Ulzytueva A. I., Makarova A. A. Formation of professional competences of the young age groups' future teacher // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 32–42. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-32-42.

УДК 378.4

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-43-53

Елена Павловна Чернова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Научно-исследовательский институт
мониторинга качества образования
(424002, Россия, г. Йошкар-Ола, ул. Якова Эшпая, 155),
e-mail: l-chernova08@yandex.ru

Людмила Юрьевна Савинова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Мойки, 48),
e-mail: ludmila.savinoва@bk.ru

Независимая оценка качества профессиональной подготовки студентов для сферы дошкольного и начального общего образования: опыт проведения ФИЭБ и анализ результатов³

В статье рассматривается проблема независимой оценки качества подготовки студентов по педагогическим направлениям подготовки. Представлена новая технология и современный инновационный инструмент внешней независимой оценки качества образования – Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ). Результатом исследования стало описание особенностей педагогических измерительных материалов ФИЭБ для студентов, обучающихся по направлениям подготовки по 44.00.00 УГСН «Образование и педагогические науки», которые включают две части: тестовую и кейсовую. Данные инструменты позволяют оценить уровень сформированности компонентов профессиональных компетенций. Представлены основные результаты участия студентов в ФИЭБ за 2016–2018 гг.; описаны результаты студентов направлений подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), обучающихся по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование». Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что обосновывается необходимость учёта в методической работе ФИЭБ актуальных тенденций модернизации системы образования в целом и системы педагогического образования в частности, а также направленности (профилей) реализуемых основных профессиональных образовательных программ в педагогических вузах.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования, Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ), модель педагогических измерительных материалов, оценка уровня сформированности профессиональных компетенций

¹ Е. П. Чернова – основной автор, один из соавторов концепции и технологии Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата как независимой оценки качества подготовки студентов, организатор разработки педагогических измерительных материалов для ФИЭБ по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 *Образование и педагогические науки*.

² Л. Ю. Савинова – куратор группы разработчиков педагогических измерительных материалов для ФИЭБ как независимой оценки качества подготовки студентов по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 *Образование и педагогические науки*.

³ Авторы выражают искреннюю благодарность генеральному директору Научно-исследовательского института мониторинга качества образования, доктору технических наук, профессору В. Г. Наводнову, директору Института детства РГПУ им. А. И. Герцена, доктору педагогических наук, профессору А. Г. Гогоберидзе за поддержку идеи апробации и публикации результатов Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 *Образование и педагогические науки*; творческому коллективу научных сотрудников НИИ МКО и профессорско-преподавательскому коллективу Института детства за совместную плодотворную работу в подготовке и проведении ФИЭБ.

Введение. Одним из важных в проблеме оценки качества высшего образования и подготовки кадров является вопрос о том, каким образом в системе образования оценить качество образовательного процесса и результаты освоения образовательных программ (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры). Отдельную нишу и особое внимание в этой теме занимает оценка качества подготовки студентов по педагогическим направлениям подготовки – будущих педагогов для всех уровней общего образования.

В последнее десятилетие под влиянием политических, социально-культурных, технологических, экономических факторов в системе образования на всех её уровнях: от дошкольного до высшего происходят значительные и интенсивные изменения содержания, методов и форм, технологий воспитания, обучения и развития личности. Введение ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС для детей с ОВЗ, уровневого профессионального стандарта «Педагог», особенности в развитии, воспитании и обучении современных детей, необходимость использования современных информационно-коммуникационных технологий в преподавании, реализация специальных программ обучения здоровых детей и детей с ОВЗ и многое другое изменяют трудовую реальность педагогов, предъявляя новые требования к их профессиональной подготовке и её качеству [10; 12; 14 и др.]. Данные изменения затрагивают также и профессиональную деятельность педагогов на уровнях дошкольного и начального общего образования, несмотря на достаточно устоявшиеся в педагогической практике традиционные и альтернативные/вариативные программы образования дошкольников и младших школьников с опорой на разработанные в советской и российской психологии возрастные закономерности обучения и воспитания детей.

Таким образом, актуальные тенденции и процессы модернизации системы образования в целом и системы педагогического образования в частности повышают значимость проведения процедур оценки качества профессиональной подготовки, и, как следствие этого, порождают необходимость определения методологии и разработки современной модели и технологий оценки качества подготовки будущих педагогов.

На сегодняшний день можно отметить, по крайней мере, два существующих направления развития технологий и методики

оценки качества подготовки, которые представляют собой оценку качества образования как внутреннюю вузовскую процедуру и как внешнюю независимую процедуру.

Внутривузовские процедуры оценки качества нацелены на изучение результатов освоения ОПОП бакалавриата (магистратуры) и учебных достижений обучающихся и традиционно проводятся как промежуточная и итоговая аттестация по разработанным чаще всего в вузе фондам оценочных средств.

Современная практика показывает, что во многих вузах, в том числе и педагогических, для определения выполнения требований ФГОС ВО всё чаще при государственной итоговой аттестации применяются различные формы практического экзамена или экзамена на профессиональное мастерство с целью оценки уровня сформированности как общекультурных, общепрофессиональных, так и профессиональных компетенций, или степени готовности к профессиональной деятельности. Формой такого экзамена профессионального мастерства может быть решение ситуационных педагогических задач, решение кейсов, демонстрация студентом открытого занятия, урока или презентация портфолио студента, защита ВКР.

Внешняя независимая оценка качества подготовки студентов, обозначенная в 95 статье Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в первую очередь отвечает принципам и требованиям объективности, независимости, прозрачности реализуемых процедур и технологий¹.

Одна из моделей независимой оценки качества подготовки бакалавров (магистров, аспирантов) по УГСН «Образование и педагогические науки» разработана в процессе реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования в РФ (2014–2017 гг.). В апробации данной модели приняли участие более 6300 студентов из 51 вуза РФ [5; 11; 13]. Так, при подготовке прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования в сетевом взаимодействии с образовательными организациями среднего профессионального образования в рамках реализации ком-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 (принят Госдумой 29 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года). Ст. 95 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.02.2019).

плексного проекта осуществлялась оценка сформированности компетенций студентов в соответствии с задачами практик. В качестве показателей такой оценки выступают продукты деятельности студента и демонстрация образовательных результатов в практике работы с детьми¹. Для независимой оценки достигнутых образовательных результатов при освоении учебных модулей было использовано тестирование и кейсирование студентов.

Методология и методы исследования. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ), который сегодня уже имеет определённую методологию, разработанные подходы к оцениванию, модели измерений (модель педагогических измерительных материалов и модель оценки), функционирующую технологию онлайн-тестирования, отвечающую требованиям объективности и прозрачности. ФИЭБ как технология внешней независимой оценки выпускников бакалавриата проводится с 2015 года. За четыре года в ФИЭБ приняли участие более 21 000 студентов из более чем 200 вузов РФ² [2; 3; 7; 8].

В основу ФИЭБ положены подходы к разработке технологии и проведению массового тестирования, которые начали складываться в зарубежной и отечественной тестологии, психометрике, теории педагогических измерений ещё в 2000 г. [4; 15]. Большую роль в возникновении идеи и развитии концепции ФИЭБ сыграл предшествующий многолетний опыт реализации ФЭПО: Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования – процедуры независимой оценки образовательных результатов студентов с помощью технологии online-тестирования в сети Интернет, которая начала функционировать с 2005 г. по инициативе группы отечественных учёных В. А. Болотова, В. Г. Наводнова и других [1; 6].

ФИЭБ реализуется как добровольная сертификация выпускников бакалавриата. Как новая технология и современный инно-

вационный инструмент внешней независимой оценки качества подготовки бакалавров ФИЭБ решает важные задачи установления уровня сформированности профессиональных компетенций у выпускников и степени их готовности к выполнению различных видов профессиональной деятельности, а также к решению профессиональных задач, представленных в действующих ФГОС ВО.

В связи с введением с января 2019 года новых актуализированных ФГОС ВО в соответствии с профессиональными стандартами, уже сейчас стоит актуальная задача модернизации технологии ФИЭБ с учётом содержания и требований новых ФГОС ВО. Ближайшей перспективой является разработка модели и содержания педагогических измерительных материалов, позволяющих оценить уровень сформированности универсальных, общепрофессиональных компетенций с учётом индикаторов их достижения.

В апреле 2018 года ФИЭБ проводился уже по 20 направлениям подготовки бакалавриата. По направлениям подготовки укрупненной группы 44.00.00 «Образование и педагогические науки»: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование с 2015 по 2018 г. в ФИЭБ приняли участие 3209 студентов³ 4 курсов из более чем 40 вузов РФ, обучающихся по образовательным программам разной направленности. По профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» направлений подготовки 44.03.01 и 44.03.05 в ФИЭБ 2018 года приняли участие 362 студента.

В основу методики создания педагогических измерительных материалов для ФИЭБ были положены существующие в теории педагогических измерений подходы к оценке результатов обучения, принципы отбора содержания и требования к конструированию измерительных материалов, методы оценки их надёжности и валидности, что широко представлено в работах отечественных и зарубежных тестологов Л. Крокер, Дж. Алгиной, Н. Ф. Ефремовой, В. И. Звонникова, М. Б. Челышковой и др.^{4,5}

³ Там же.

⁴ Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 224 с.

⁵ Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / под общ. ред. В. И. Звонникова, М. Б. Челышковой. – М.: Логос, 2010. – 668 с.

¹ Подготовка прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования в сетевом взаимодействии с образовательными организациями среднего профессионального образования: метод. рекомендации / под общ. ред. В. П. Соломина, С. А. Гончарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 99 с.

² Федеральный Интернет-экзамен для выпускников бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bakalavr-i-exam.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

Разработка педагогических измерительных материалов (ПИМ) для ФИЭБ по направлениям подготовки 44.00.00 УГСН «Образование и педагогические науки» осуществлялась согласно утвержденной модели ПИМ, состоящей из двух частей: тестовой (полидисциплинарное тестирование) и кейсовой (междисциплинарное тестирование). Важно отметить, что при формировании экзаменационного билета студент самостоятельно формирует его содержание, выбирая дисциплины и виды профессиональной деятельности из перечня, предложенного в программе ФИЭБ по направлению подготовки. Модель педагогических измерительных материалов для ФИЭБ и технология ФИЭБ подробно описаны в работах доктора технических наук, профессора В. Г. Наводнова и его соавторов¹ [2; 3; 7; 8], представлены на едином портале Интернет-тестирования в сфере профессионального образования <http://i-exam.ru/>.

В разработке ПИМ для ФИЭБ по педагогическим направлениям подготовки с 2015 года приняли участие преподаватели Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, Омского государственного педагогического университета и других ведущих вузов РФ, а также представители работодателей: педагоги дошкольных организаций и школ из городов Санкт-Петербург, Екатеринбург, Калуга, Краснослободск и других. Следует отметить, что педагогические измерительные материалы прошли процедуру рецензирования и получили положительную оценку экспертов – преподавателей вузов и представителей работодателей.

Особенности содержания тестовых заданий ФИЭБ

Особое внимание при разработке ПИМ для ФИЭБ по направлениям подготовки 44.00.00 УГСН «Образование и педагогические науки» было уделено содержанию. При отборе конкретного материала как для тестовых заданий (часть 1 ПИМ), так и для кейс-заданий (часть 2 ПИМ) учитывались современные научные подходы, педагогические технологии, методы и методики, про-

граммы обучения, воспитания и развития детей, которые в настоящее время получили поддержку и одобрение профессионально-педагогической общественности и с успехом применяются на практике.

На основе анализа содержания образовательных модулей ОПОП и учебных планов педагогических вузов для части 1 ПИМ был определен перечень дисциплин, которые вошли в программы экзамена, и по которым в ФИЭБ в тестовой форме оценивался уровень образовательных результатов студентов. По профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» в программы экзамена для направлений подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование* и 44.03.05 *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки) в перечень дисциплин были включены дисциплины «Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста» и «Методика обучения и воспитания в области начального образования».

Стоит отметить, что тестовый материал представляется значимым инструментом для проверки в большей степени знаниевого компонента компетенций. Отбор содержания теста представлял для разработчиков сложность, так как традиции отечественного образования ориентированы прежде всего на фундаментальные теоретические знания основных концепций и идей по педагогическим наукам. В то же время имеющиеся у будущего педагога знания должны стать основой для готовности действовать в педагогическом процессе, поэтому для тестовых заданий отбирались только те вопросы, которые помогают выпускнику разрешать различные педагогические ситуации. Тестовые задания разрабатывались на основе критериально-ориентированного подхода.

Особенности содержания кейсовых заданий ФИЭБ

Одним из значимых принципов работы над содержанием педагогических измерительных материалов для Федерального Интернет-экзамена для выпускников бакалавриата по педагогическим направлениям подготовки является нацеленность используемых в процедуре внешней независимой оценки качества образования педагогических измерительных материалов на оцен-

¹ Федеральный Интернет-экзамен для выпускников бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bakalavr.i-exam.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

ку степени сформированности профессиональных компетенций, определённых в действующих ФГОС ВО, что предполагает такой подбор материала, который отражает реальные практические профессиональные ситуации, возникающие в конкретной профессиональной деятельности педагогов. Наиболее отвечающим этому требованию оценочным средством является кейс.

Теория использования метода кейсов в обучении в настоящее время достаточно разработана. Такими авторами, как В. П. Бугрин, Н. В. Борисова, Н. Ф. Ефремова, Н. Павельева, М. В. Плотников, О. С. Чернявская, Ю. В. Кузнецова и др., занимающимися вопросами использования данного метода в обучении школьников и профессиональной подготовке студентов, определены типы и виды кейсов, обозначены цели и задачи их использования, выделены технологические особенности кейсов, критерии настоящего кейса, методические рекомендации по их использованию в учебном процессе и др.¹ [4; 9].

В настоящее время всё чаще кейсы используются в процедурах как промежуточной, так и государственной итоговой аттестации. Метод кейсов успешно реализован с помощью информационно-коммуникационных технологий как средство оценивания результатов обучения в интернет-проектах по независимой оценке качества образования ФЭПО, ФИЭБ².

В ФИЭБ междисциплинарный кейс как метод оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, на наш взгляд, это единый информационный комплекс, состоящий из описания конкретной профессиональной ситуации, вспомогательной дополнительной информации в виде приложений, необходимой для анализа кейса, и подзадач к кейсу. Подзадачи к кейсу представляют собой тестовые задания разных форм, что позволяет быстро, автома-

тически обрабатывать результаты решения кейса. Достаточный уровень сложности таких заданий определяется их содержанием, количеством верных и неверных ответов, использованием технологии D&D, таблиц, видеоматериалов, приложений.

Особенность междисциплинарных кейс-заданий ФИЭБ состоит в том, что, согласно методике их разработки, структура (композиция) кейса вместе с описанной в нём практической профессиональной ситуацией и подзадачами к ней соотносится с видом профессиональной деятельности и указанными к нему профессиональными задачами, профессиональными компетенциями по действующему ФГОС ВО, что отражено на рис. 1, с. 48.

Важно отметить, что решение студентами кейсов позволяет изучить сформированность профессиональных компетенций, необходимых для осуществления трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога. В кейс заложена педагогическая ситуация, моделирующая профессиональную задачу, проверяющую последовательность профессиональных действий и полноту их реализации.

На наш взгляд, использование кейсов нацелено на более качественную, достоверную оценку образовательных результатов студентов, так как кейсы направлены не только на знание, но и на применение информации, на перенос имеющихся знаний в новые условия, что является признаком сформированности универсальных способов действий. Очевидной является перспектива модернизации методики разработки кейс-заданий для ФИЭБ в общем и для ФИЭБ по направлениям подготовки бакалавриата 44.00.00 УГСН «Образование и педагогические науки» в частности в соответствии с изменённым содержанием актуализированных ФГОС ВО (3++) на основе профессиональных стандартов (а для педагогических направлений подготовки – с учётом уровня профессионального стандарта педагога), а также разработанных и утверждённых ПООП по направлениям подготовки. Подготовленные с учётом содержания действующего ФГОС ВО и реализованные в ФИЭБ кейс-задания будут являться базой в работе по декомпозиции измерителя в соответствии с указанными в актуализированных ФГОС ВО типами задач профессиональной деятельности выпускников, приведёнными универсальными и общепрофессиональными компетенциями.

¹ Бугрин В. П., Борисова Н. В. Анализ конкретных ситуаций как образовательная технология исследовательского типа и технология оценки формирования профессиональных и общекультурных компетенций: учеб.-метод. комплекс по образовательному модулю. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 84 с.; Плотников М. В., Чернявская О. С., Кузнецова Ю. В. Технология case-study: учеб.-метод. пособие. – Нижний Новгород, 2014 – 208 с.

² Федеральный Интернет-экзамен для выпускников бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bakalavr.i-exam.ru/> (дата обращения: 10.02.2019).

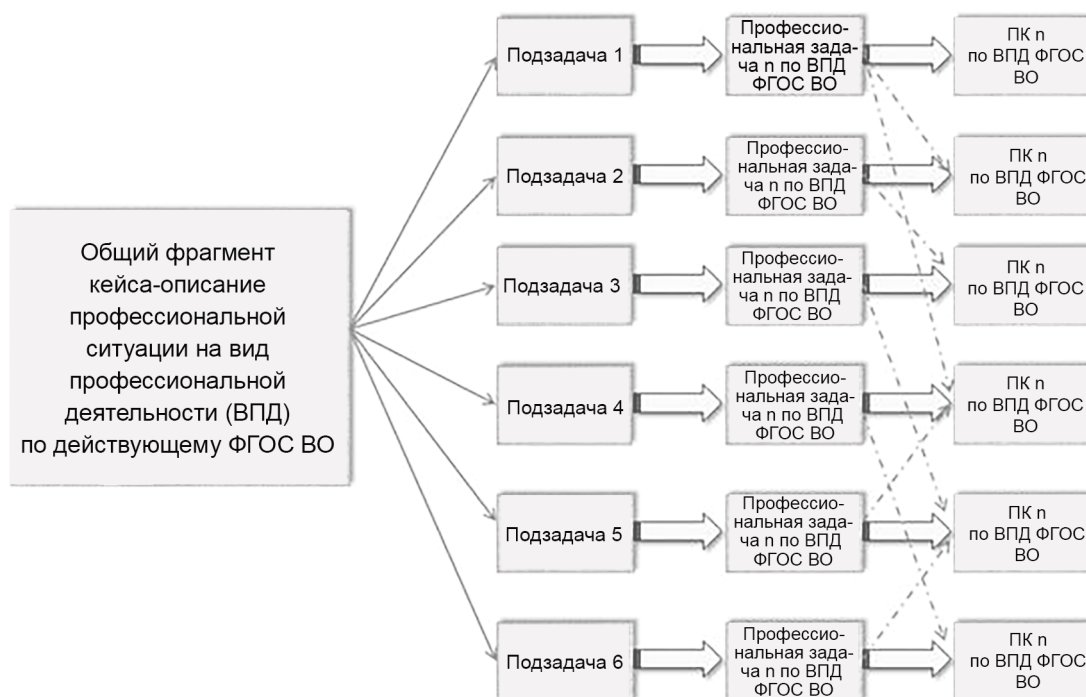


Рис. 1. Композиция междисциплинарного кейса ФИЭБ
Fig. 1. FIEB Interdisciplinary Case Composition

Анализ результатов проведения ФИЭБ

Анализ результатов ФИЭБ проводится с использованием методов классической теории тестирования. Согласно модели ПИМ, за задания части 1 студент максимально может получить 40 баллов, за задания части 2 – 60 баллов. В оценке результатов используется многокритериальная шкала с учётом частично правильно выполненных заданий. Для анализа результатов ФИЭБ полученные данные с использованием методов математической обработки представляются в виде диаграмм с указанием процента набранных баллов за весь ПИМ, процента набранных баллов за тестовые задания части 1 ПИМ в целом, коэффициента решаемости тестовых заданий по дисциплинам части 1 ПИМ, процента набранных баллов за кейс-задания части 2 ПИМ в целом и другого. Обработка данных позволяет проводить сравнительные исследования результатов студентов конкретного вуза с наложением на общероссийский результат

по конкретному направлению подготовки, исследования результатов ФИЭБ студентов одного направления подготовки по годам с целью выявления определённых тенденций изменений в показателях качества подготовки студентов от года к году.

Приведём некоторые результаты ФИЭБ студентов, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Итоги проведения ФИЭБ в 2016–2018 гг. показали, что участвующие студенты – бакалавры направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование достаточно успешно справились с решением экзаменационных заданий. Так, распределение набранных баллов за весь ПИМ, включая обе части, в сравнении по годам близко к нормальному, представлено на рис. 2, с. 49. Эти данные позволяют говорить о хорошем качестве профессиональной подготовки студентов, участвующих в ФИЭБ.

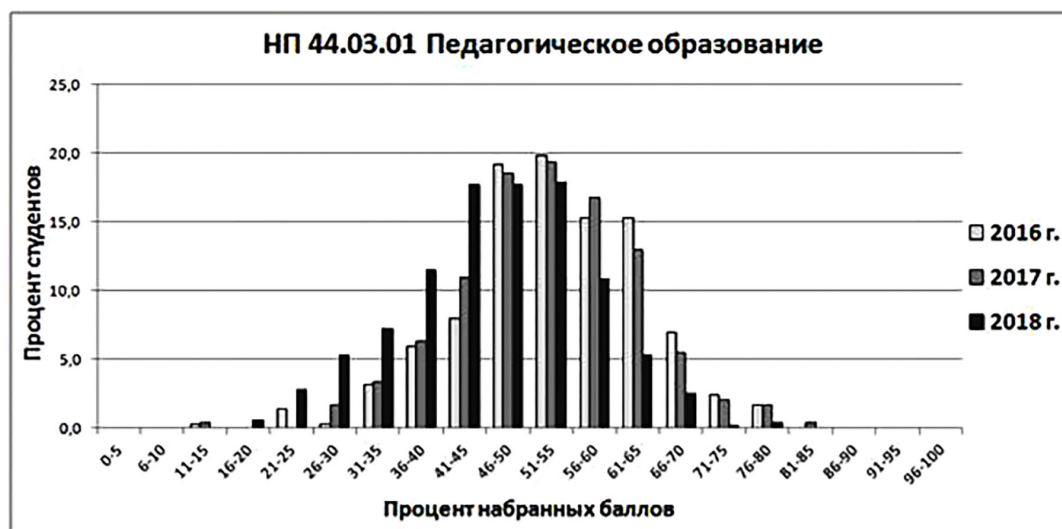


Рис. 2. Диаграмма распределения процента набранных баллов за ПИМ студентами НП 44.03.01 Педагогическое образование в сравнении по годам
Fig. 2. Diagram of the percentage distribution of students' score in the sphere of training 44.03.01 Teacher education in comparison by years

Детальный анализ результатов полидисциплинарного и междисциплинарного тестирования показывает вариабельность показателей решения студентами тестов и кейсов и некоторые отклонения от нормального распределения результатов. Такой результат, как правило, характерен для небольшого коли-

чества участвующих в ФИЭБ студентов. Студенты профилей «Дошкольное образование» и «Начальное образование» в решении дисциплинарных тестовых заданий и междисциплинарных кейс-заданий, соответствующих профилям, продемонстрировали средние результаты, представлено на рис. 3–6, с. 49–50.

Профиль «Дошкольное образование»



Рис. 3. Диаграмма распределения процента набранных баллов за решение заданий студентами НП 44.03.01 и 44.03.05 в сравнении
Fig. 3. Diagram of the percentage distribution students score in the sphere of training 43.03.01 and 44.03.05 in comparison

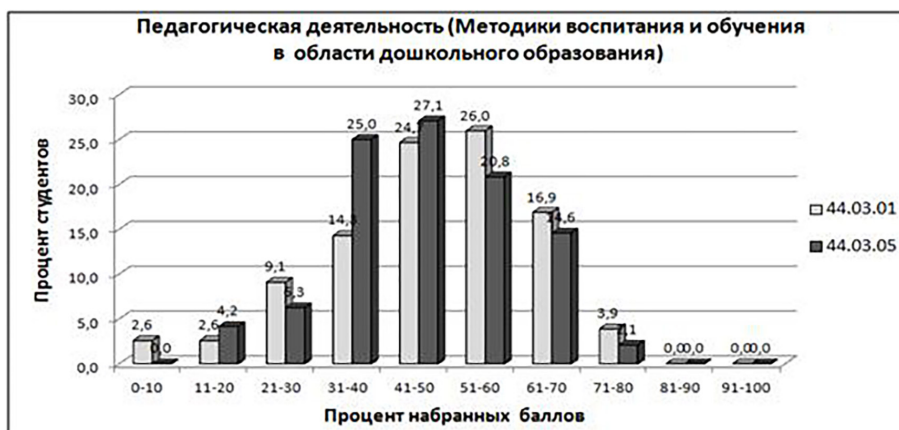


Рис. 4. Диаграмма распределения процента набранных баллов за решение кейс-заданий студентами НП 44.03.01 и 44.03.05 в сравнении
Fig. 4. Distribution diagram of the percentage of students score in the sphere of training 44.03.01 and 44.03.05 in comparison



Рис. 5. Диаграмма распределения процента набранных баллов за решение заданий студентами НП 44.03.01 и 44.03.05 в сравнении
Fig. 5. Distribution diagram of the percentage of students score in the sphere of training 43.03.01 and 44.03.05 in comparison

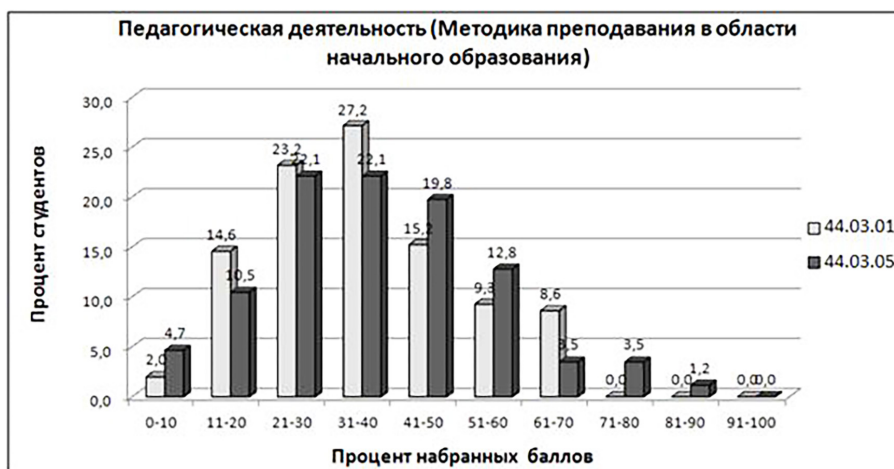


Рис. 6. Диаграмма распределения процента набранных баллов за решение кейс-заданий студентами НП 44.03.01 и 44.03.05 в сравнении
Fig. 6. Distribution diagram of the percentage of points scored for solving case-tasks by the students in the sphere of training 44.03.01 and 44.03.05 in comparison

Тем не менее по наглядно представленным результатам в целом видна тенденция нормального распределения результатов ФИЭБ студентов по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» направлений подготовки бакалавриата 44.03.01 *Педагогическое образование* и 44.03.05 *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки).

Заключение. Таким образом, подготовка будущих педагогов при существующей уровневой системе высшего образования в условиях продолжающейся модернизации требует независимой оценки полученных образовательных результатов освоения образовательных программ, а в логике реализуемого в высшем образовании компетентностного подхода, – оценки сформированности профессиональных компетенций выпускника и его готовности решать профессиональные задачи в соответствии с трудовыми функциями педагога.

Педагогические измерительные материалы, используемые в ФИЭБ для оценки качества подготовки будущих педагогов, учитывают особенности профессиональной педагогической деятельности, разработаны с учётом традиционных и современных педагогических теорий и подходов, а также методик обучения и воспитания детей. Их создание представляет собой сложную методическую задачу, которая решается толь-

ко на основе консолидированной, совместной, слаженной профессиональной работы коллектива разработчиков с непосредственным участием преподавателей педагогических вузов и представителей работодателей. В связи с введением в 2019 г. новых актуализированных ФГОС ВО, сопряжённых с профессиональными стандартами, в ближайшей перспективе становится актуальной задача модернизации технологии ФИЭБ, развития модели и содержания педагогических измерительных материалов с учётом требований новых ФГОС ВО.

Высокий уровень требований и сложность заданий для студентов по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование», на наш взгляд, подчёркивают значимость и серьёзность получаемого ими образования, повышенное внимание к качеству подготовки специалистов именно для этих ступеней, что может способствовать осознанности образовательной деятельности студентов.

Создание банка тестовых и кейсовых заданий для ФИЭБ является необходимым и своевременным повышением квалификации педагога-преподавателя, готового к реализации практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте деятельностного и компетентностного подходов.

Список литературы

1. Болотов В. А., Киселева В. П., Наводнов В. Г. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования // *Высшее образование сегодня*. 2013. № 12. С. 2–6.
2. Болотов В. А., Наводнов В. Г., Пылин В. В., Порядина О. В., Чернова Е. П. Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата: направления совершенствования и перспективы развития // *Высшее образование сегодня*. 2016. № 11. С. 4–11.
3. Болотов В. А., Наводнов В. Г., Пылин В. В., Порядина О. В., Чернова Е. П. Новый федеральный интернет-экзамен – новая технология независимой оценки качества подготовки бакалавров // *Высшее образование сегодня*. 2015. № 3. С. 19–23.
4. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. Ростов н/Д.: Аркол, 2010. 386 с.
5. Марголис А. А., Сафронова М. А., Панфилова А. С., Шишлянникова Л. М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23, № 1. С. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106
6. Наводнов В. Г., Киселева В. П., Губина А. Н., Киселева К. Н., Порядина О. В., Пылин В. В., Чернова Е. П. Концепция и технология проведения Федерального Интернет-экзамена в сфере профессионального образования. Йошкар-Ола: СТРИНГ, 2014. 59 с.
7. Наводнов В. Г. Новый инструмент независимой оценки // *Аккредитация в образовании*. 2015. № 4 (80). С. 12–16.
8. Наводнов В. Г. Федеральный Интернет-экзамен для выпускников бакалавриата: pro and contra // Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами. VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования: сб. материалов. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. С. 163–168.
9. Павельева Н. Кейс-метод в профессиональном образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.znanie.org/journal/n3_08/Pavel3.pdf (дата обращения: 10.02.2019).

10. Поливанова К. Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 5–10.
11. Сафронова М. А. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 78–86.
12. Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 3. С. 42–53. DOI: 10.17759/pse.2018230304
13. Соболев А. Б. Программа развития педагогического образования: новые вызовы (актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 5–12. Режим доступа: <http://www.psyjournals.ru/psyedu/2015/n5/index.shtml> (дата обращения: 10.02.2019) DOI: 10.17759/pse.2015200502
14. Фомиченко А. С. Взаимоотношения в системе «учитель–ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 39–47. DOI: 10.17759/pse.2017220505
15. Шмелев А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: Маска, 2013. 688 с.

Статья поступила в редакцию 05.03.2019; принята к публикации 04.04.2019

Библиографическое описание статьи

Чернова Е. П., Савинова Л. Ю. Независимая оценка качества профессиональной подготовки студентов для сферы дошкольного и начального общего образования: опыт проведения ФИЭБ и анализ результатов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 43–53. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-43-53.

Elena P. Chernova¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Scientific Research Institute of Monitoring of Quality of Education
(155, Yakov Eshpay st., Yoshkar-Ola, Russia, 424002),
e-mail: l-chernova08@yandex.ru*

Lyudmila Yu. Savinova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia
(48 Moika emb., St. Petersburg, 191186, Russia),
e-mail: ludmila.savinova@bk.ru*

Independent assessment of the student training quality for preschool and primary general education: experience of conducting FIEB and analysis of results³

The article deals with the problem of independent assessment of the students' training quality in pedagogical areas of training. A new technology and a modern innovative tool for external independent assessment of the quality of education are presented – the Federal Internet Exam for graduates of the Bachelor degree (FIEB). The result of the study was the description of the features of the FIEB educational pedagogical measuring materials for students enrolled in areas of training for 44.00.00 UGSN "Education and Pedagogical Sciences", which include two parts: test and case. These tools allow to assess the level of the professional competencies components' (cognitive,

¹ E. P. Chernova: one of the co-authors of the concept and technology of the Federal Internet Exam for Bachelor's Graduates as an independent assessment of the training quality of students, organizer of the pedagogical measuring materials development for FIEB.

² L. Yu. Savinova: curator of the developers' group of pedagogical measuring materials for FIEB as an independent assessment of the training quality of students at the areas of training for 44.00.00 UGSN "Education and Pedagogical Sciences".

³ The authors convey sincere thanks to the general director of the Scientific Research Institute of Monitoring of Quality of Education, PhD in Technical Sciences, Associate Professor V. G. Navodnov and director of the Institute of Childhood, The Herzen State University of Russia, Ph.D. in Pedagogy, Professor A. G. Gogoberidze for supporting testing and publishing the results of the federal bachelor's internet exam, the team of the Scientific Research Institute of Monitoring of Quality of Education and the team of Institute of Childhood, The Herzen State Pedagogical University of Russia for cooperative work of preparing and realizing the federal bachelor's internet exam.

behavioral) formation. The article presents the main results of student participation in the FIEB for 2016–2018; describes the results of students in the areas of training 44.03.01 *Pedagogical education* and 44.03.05 *Pedagogical education* (with two training profiles) enrolled in the profiles of “Pre-school education” and “Primary education”. The theoretical and practical significance of the study is that it justifies the need to take into account the current trends in the modernization of the education system in general and the system of pedagogical education in particular, as well as the direction (profile) of educational programs, being implemented in pedagogical universities.

Keywords: independent assessment of education quality, Federal Internet exam for graduates of bachelors (FIEB), model of pedagogical measuring materials, assessment of professional competencies formation level

References

1. Bolotov, V. A., Kiseleva, V. P., Navodnov, V. G. Federal Internet Exam in the sphere of professional education. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, pp. 2–6, no. 12, 2013. (In Rus.)
2. Bolotov, V. A., Navodnov, V. G., Pylin, V. V., Poryadina, O. V., Chernova, E. P. Federal Internet Exam for Bachelor's Graduates: Improvement Directions and Development Prospects. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, pp. 4–11, no. 11, 2016. (In Rus.)
3. Bolotov, V. A., Navodnov, V. G., Pylin, V. V., Poryadina, O. V., Chernova, E. P. New Federal Internet Exam – New Technology of Independent Assessment of the Quality of Bachelor Training. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*, pp. 19–23, no. 3, 2015. (In Rus.)
4. Efremova, N. F. Formation and evaluation of competences in education. Rostov on Don: Arcol, 2010. (In Rus.)
5. Margolis, A. A., Safronova, M. A., Panfilova, A. S., Shishlyannikova L. M. Outcomes of Independent Evaluation of General Professional Competencies in Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 1, vol. 23, pp. 64–81, 2018. DOI: 10.17759/pse.2018230106 (In Rus.)
6. Navodnov, V. G., Kiseleva, V. P., Gubina, A. N., Kiseleva, K. N., Poryadina, O. V., Pylin, V. V., Chernova, E. P. The conception and technology of conducting of the Federal Internet Exam in the sphere of professional education. Yoshkar-Ola: String, 2014. (In Rus.)
7. Navodnov, V. G. A new tool for independent evaluation. *Akkreditatsiya v obrazovanii*, no. 4, vol. 80, pp. 12–16, 2015. (In Rus.)
8. Navodnov, V. G. Federal Internet-exam for graduates of bachelor's degree: pro and contra. International conference of the Russian Association of higher education researchers: collection of articles. M: Publ. Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2016: 163–168. (In Rus.)
9. Pavelyeva, N. Case-method in vocational education. Web: 10.02.2019. http://www.znanie.org/jornal/n3_08/Pavel3.pdf (In Rus.)
10. Polivanova, K. N. Childhood in a changing world. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, pp. 5–10, no. 2, vol. 5, 2016. (In Rus.)
11. Safronova, M. A. Description of the project for modernization of teacher education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 3, vol. 19, pp. 78–86, 2014. (In Rus.)
12. Smirnova, E. O., Matushkina, N. Yu., Smirnova, S. Yu. Virtual reality in early and preschool childhood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 3, vol. 23, pp. 42–53, 2018. DOI: 10.17759/pse.2018230304 (In Rus.)
13. Sobolev, A. B. The Program of Teacher Education: New Challenges (Current Status and Development Trends of State Policy in Higher Teacher Education). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 5, vol. 20, pp. 5–12, 2015. DOI: 10.17759/pse.2015200502 (In Rus.)
14. Fomichenko, A. S. Relationships in the “teacher-student” system as a condition for the success of schoolchildren's learning activities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, no. 5, vol. 22, pp. 39–47, 2017. DOI: 10.17759/pse.2017220505 (In Rus.)
15. Shmelev, A. G. The practical testology. Testing in education, applied psychology and personnel management. M: IPC «Maska», 2013. (In Rus.)

Received: March 5, 2019; accepted for publication April 4, 2019

Reference to the article

Chernova E. P., Savinova L. Yu. Independent assessment of the student training quality for preschool and primary general education: experience of conducting FIEB and analysis of results // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 43–53. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-43-53.

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕНДЕНЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ**
**DOMESTIC PEDAGOGY:
TRENDS, TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS**

УДК 37; 39.053.5. (045)

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-54-61

Алла Борисовна Афанасьева,
кандидат искусствоведения, доцент,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48),
e-mail: afanaseva_ab@mail.ru

**Этностудия «Родники. Введение в народоведение»
как средство гармонизации этнической
и гражданской идентичности школьников**

В статье рассматривается проблема формирования у подрастающего поколения этнической и гражданской идентичности на примере созданной автором программы внеурочной деятельности «Этностудия «Родники. Введение в народоведение»». Программа адресована школьникам начальных классов, нацелена на развитие интереса детей к этнокультурным традициям своего и других народов, на осмысление этнокультуры как животворного родника в генезисе культуры, в её преемственности и развитии, овладение художественно-творческими формами народного искусства. Программа этностудии состоит из четырех частей (модулей), выстроенных с расширением и усложнением этнокультурного материала в поликультурном контексте: 1-й класс – «Народные игры», 2-й класс – «Родной дом», 3-й класс – «Народный праздник», 4-й класс – «Я и этномир». Подобные курсы народоведения важны для формирования культурной преемственности, осознания и усвоения традиционных духовно-нравственных ценностей, их непреходящего значения и актуальности в современном российском обществе. Содержание занятий этностудии выстраивается на методе сопоставления игр, традиций, произведений фольклора, народного зодчества, декоративно-прикладного искусства, особенностей жизнедеятельности; реализуется ценностный ориентир на формирование российской гражданской идентичности школьников.

Ключевые слова: этнокультура, народоведение, традиции, духовно-нравственные ценности, многонациональное российское общество, этнокультурное и поликультурное образование, младшие школьники

Введение. В современную эпоху наблюдается кризис традиционных ценностей, средства массовой культуры навязывают подрастающему поколению чужеродные ценности, в связи с этим усложняется и процесс самоосознания и самоопределения человеком своего «Я», своей идентичности. Понятие «идентичность» многоуровневое. В него входит и гендерная, и семейная, и профессиональная, и этническая составляющие, и многие другие социальные роли. Чрезвычайно актуальна в настоящее время проблема гармонизации гражданской и этнической идентичности. Обе эти идентичности как части социальной идентичности отражают представления личности об отождествлении себя с определённым сообществом. Каждый человек принадлежит какому-либо этносу. Однако важно, чтобы он одновременно идентифицировал себя и как гражданин страны, связывал свою судьбу с судьбой государства.

Доктор социологических наук Е. А. Гришина указывает на то, что гражданская идентичность «имеет в своей основе потребность общества в интеграции через приобщение к общим для данного социума социальным ценностям и целям, выражаемым через такие ценностные символы и атрибуты, как Родина, страна, государство, и которые наполняются конкретным содержанием через социокультурный контекст» [6, с. 112]. Проблему формирования российской идентичности в 1990-е годы активно обосновывал видный этнолог, академик РАН В. А. Тишков. В 2000-е годы он вошел в группу создателей «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», включённой в комплекс документов Федерального государственного образовательного стандарта и ставшей его методологической основой¹. Идеологически гармоническое взаимодействие гражданской и этнической идентичности способствует консолидации общества.

В «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» утверждается, что «главными целями государственной национальной политики Российской Федера-

¹ Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект. – М.: Просвещение: Рос. акад. образования, 2009. – 24 с.

ции являются: упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России»².

Вопросы взаимодействия этнической и гражданской идентичности разрабатываются в этнологии, социологии, философии. Но в современную эпоху глобализации и обострения межнациональных конфликтов возросла роль педагогической науки и практики, способствующей профилактике социальных противоречий, их диагностике и разрешению. Данная проблема неоднократно поднималась на международных конференциях (например, «Реальность этноса», «Ребёнок в современном мире» и др.). Анализ материалов научных симпозиумов показал, что актуализировалась идея важнее значения системы образования в процессе формирования гражданской и этнической идентичности (А. Б. Афанасьева, М. Б. Глотов, В. А. Калашникова, Л. И. Калинин, И. Л. Набок, Т. В. Поштарева, Т. К. Солодухина и др.) [10; 11]. В настоящей ситуации глобализации и возрастания геополитической конфронтации стран Запада с Россией нужно искать эффективные методы, способы, технологии в образовании, направленные на формирование объективного историко-культурного сознания, российского патриотизма, позитивного отношения к этническому разнообразию, гармонизации и осознанию взаимосвязи и взаимозависимости этнической и гражданской идентичностей.

Методология и методы исследования. Автор статьи разработал программу внеурочной деятельности «Этностудия «Родники. Введение в народоведение»³ в качестве участника гранта РГНФ «Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников» (2015–2017), выполненном коллективом учёных РГПУ им. А. И. Герцена под руковод-

² Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/70284810/> (дата обращения: 02.02.2019).

³ Афанасьева А. Б. Рабочая программа внеурочной деятельности «Этностудия «Родники. Введение в народоведение» // Окно в мир: учеб.-метод. пособие по внеурочной деятельности. Вып. 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С. 101–150.

ством академика РАО Г. А. Бордовского [7]. По работе с данной программой опубликованы методические рекомендации для учителей и родителей в учебно-методических пособиях «Окно в мир»¹ (выпуски 1–4).

Программа этностудии «Родники. Введение в народоведение» адресована младшим школьникам, разработана с опорой на ФГОС НОО; Концепцию духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России; проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации², Концепцию этнокультурного образования в Российской Федерации³, теорию диалога культур (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.). Методологически программа опирается на культурологический, системно-деятельностный и метаметодический подходы. Среди принципов обучения особую роль играют принципы научности, системности, вариативности, доступности, преемственности. В содержании программы реализуются требования ФГОС организации внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению. Проектирование содержания курса учитывает особенности поликультурного состояния современного общества и полиэтничного состава обучающихся в школе.

Программа учитывает опыт включения курсов народоведческой проблематики в начальную школу М. Ю. Новицкой⁴, А. А. Басаргиной, К. Л. Лисовой, Г. Ф. Суворовой⁵ и др. Автор статьи также разрабатывал и внедрял с 1990-х годов в школьную практику программы этнокультурной направленности, их варианты опубликованы в ряде трудов,

¹ Афанасьева А. Б. «Этностудия «Родники. Введение в народоведение»: метод. реком. для учителей, материалы для родителей и учащихся // Окно в мир: учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности. Вып. 4. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – С. 62–105; Окно в мир: учебно-методическое пособие по внеурочной деятельности / сост. М. П. Воюшина, Е. П. Суворова; под ред. Г. А. Бордовского. Вып. 3. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 219 с.

² Проект Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/> (дата обращения: 02.04.2019).

³ Шпикалова Т. Я., Бакланова Т. И., Ершова Л. В. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации. – Шуя: ШГПУ, 2006. – 23 с.

⁴ Новицкая М. Ю. Введение в народоведение. Родная земля: 1–4 класс: книга для учителя. – М.: Дрофа, 2005. – 236 с.

⁵ Басаргина А. А., Лисова К. Л., Суворова Г. Ф. Народоведение: 1–4: книга для учителя. – М.: Владос, 2005. – 279 с.

обобщены в монографиях «Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы» (СПб.: Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2009); «Развитие креативности в процессе этнокультурного образования: теория, методика, диагностика» (СПб.: СПГУТД, 2013). Однако содержание программы «Родники. Введение в народоведение» развивает прежний педагогический опыт на новом уровне с учётом актуализации поликультурных аспектов образования и формирования российской идентичности на современном этапе. Ведь в настоящее время в большинстве регионов российских школ наблюдается смешанный полиэтничный состав учащихся с преобладанием русского этноса.

Цель программы и её результат: создание дополнительных условий в освоении учащимися основной образовательной программы общеобразовательного учреждения, духовно-нравственное воспитание и развитие младших школьников средствами народной традиционной культуры, формирование этнокультурной осведомлённости школьников, становление культурного поля ребёнка, гармонически развитой личности в процессе созидательно-творческой этнокультурной деятельности.

Программа нацелена на развитие интереса младших школьников к этнокультурным традициям, их осмысление как животворных родников культуры в её генезисе, преемственности и развитии от прошлого к современности, овладение художественно-творческими формами, возникшими в историческом становлении российского суперэтноса. Предполагается, что вести данную программу будут учителя начальной школы или педагоги-этнокультурологи. Однако квалификации «педагог-этнокультуролог» ещё нет в перечне педагогических специальностей. Наиболее близка к этому подготовка такого рода педагогов в РГПУ им. А. И. Герцена, она осуществляется для студентов-северян в Институте народов Севера на кафедре этнокультурологии под руководством доктора философских наук, профессора, директора ИНС И. Л. Набока, который разработал базовую концепцию этнокультурологического образования северян [5]. Здесь студенты из различных уголков Севера и Дальнего Востока в творческой и практической деятельности могут осваивать основы

родного языка, музыкального и хореографического фольклора, традиционной культуры, декоративно-прикладного искусства. Сами студенты отмечают, что приобретение опыта традиционной художественной культуры целесообразно, так как это востребовано условиями работы в малокомплектных школах Севера и Дальнего Востока Российской Федерации [2, с. 36].

Результаты исследования и их суждение. Автор в 2000-е годы разрабатывал дополнительную специализацию по традиционной культуре и частично реализовал её для учителей начальных классов в РГПУ им. А. И. Герцена и учителей музыки в ЛГУ им. А. С. Пушкина. Но повсеместный переход на бакалавриат, модернизация и сокращение учебных планов не позволили осуществить идею в полной мере.

Реализация программы «Родники. Введение в народоведение» связана с различными формами урочной и внеурочной деятельности в начальной школе, с системой дополнительного образования, социального партнёрства. С содержанием программы автор ныне знакомит студентов Института детства РГПУ им. А. И. Герцена в ходе изучения курсов «Технологии социокультурного образования» (профиль: начальное образование), «Теории и технологии этнокультурного образования» (профиль: дополнительное образование), «Поликультурное образование» (профиль: психолого-педагогическое образование). Ряд выпускников уже применяют полученные знания.

Программа «Родники. Введение в народоведение» состоит из четырёх разделов (курсов) по классам: «Народные игры» (1-й класс), «Родной дом» (2-й класс), «Народный праздник» (3-й класс), «Я и этномир» (4-й класс). На изучение каждого курса предполагается 2 часа в неделю, но возможно заниматься и 1 час в неделю при сокращении содержания курса.

В содержании программы осуществляется поликультурная направленность. Школьники постепенно узнают и осваивают традиции этнокультуры в диалоге времён, устанавливая связи между прошлым, настоящим и будущим, знакомятся с культурой в пространственной полиэтнической горизонтали (в разнообразии культур разных народов) и в историко-временной вертикали (от древности до современности).

Программа 1 класса «Народные игры» направлена не только на интеллектуальное

развитие детей, но и на их физическое совершенствование. Освоение игр происходит в движении, чего так не достаёт младшим школьникам. Тем самым снимается умственное переутомление детей, а физическое состояние радости сочетается с духовным обогащением, поэтому занятия в этностудии не только расширяют кругозор ребенка, но и дополнительно имеют здоровьесберегающую функцию, что способствует психологической устойчивости детей.

Программа 2-го класса «Родной дом» расширяет представления ребёнка об окружающем мире, истории семьи и Отечества. Дети осмысливают ценность семьи, типы жилища и особенности быта русского и других народов, осознают идею «крестьянского дома как образа Вселенной и жизни человека», символику вышивок и украшения традиционного костюма, специфику национальной кухни.

Программа 3-го класса знакомит детей с традициями проведения народных праздников. В исторической ретроспективе на древнейший круг календарных языческих праздников накладывались другие: религиозные, светские, государственные, школьные праздники. Дети знакомятся с ними, сопоставляют русские традиции с особенностями праздников других народов, рассматривают переплетение языческих и церковных традиций в этнокалендаре, осваивают различные виды фольклора, соединяющиеся в календарно-обрядовом комплексе, модифицируют их в театрализации обрядов в современной школьной среде.

Программа 4-го класса «Я и этномир» строится на постепенном расширении «ойкумены» (термин «культуротворческой школы» А. П. Валицкой) ребёнка в осознании оппозиций в формировании «Я-концепции»: я и моя семья, я и мои друзья, я и моя малая Родина, я и моя страна, я и моя планета. Тем самым формируются процессы осознания взаимосвязей личности с социумом, способствующие развитию многоуровневой самоидентификации ребёнка: личной, коллективной, семейной, гендерной, этнической, региональной, российской, планетарной.

Учебный материал в программе организован по тематическому принципу. Программа делится на разделы, они – на темы, а каждая тема имеет названия – подтемы занятий. Тематические блоки в программе

этностудии отражают этнокультурную, духовно-нравственную (этическую), эстетическую и практико-ориентированную направленность.

В проектировании содержания занятий рассматриваются ценности традиционной культуры: семьи, дома, качеств личности: трудолюбия, сотрудничества, дружбы, здоровья, бережного и ответственного отношения к природе, ближним, к роду, народу, Родине. Учебные материалы строятся на взаимодействии «внутреннего» ориентира, нацеленного на культуру народов России, и внешнего, направленного на понимание взаимосвязи России и народов мира. Учитывается возможность варьирования содержания, исходя из условий региона, национального состава класса.

В содержании программы этностудии большое внимание уделяется освоению фольклора во всех его видах: игровом, словесном, музыкальном, хореографическом, драматическом, обрядовом, декоративно-прикладном искусстве. Приведу слова фольклористки К. А. Мехнецовой: «Научиться владеть языком фольклора – значит стать достойным преемником опыта наших предков. Передать всё богатство нашего наследия новым поколениям – значит обеспечить продолжение традиций в будущих веках» [8, с. 103].

При отборе материала и работе с ним важен метод сопоставления традиций разных народов. Сопоставляются и сравниваются игры, произведения разных видов фольклора, например, словесного: (пословицы, сказки); музыкального (песни, наигрыши); декоративно-прикладного искусства, народного зодчества (типы жилища, храмы), особенности жизнедеятельности. Выявляются общие духовно-нравственные ориентиры (любовь к матери, к отчужденному дому, ценность труда, осуждение лени, традиции гостеприимства и др.). Всё это помогает детям понять, что ценностные ориентиры есть у всех народов, они формируются «изнутри» рода, обеспечивают этносу продолжение жизни и эти ценности близки разным народам нашей страны.

Тем самым на занятиях этностудии реализуется ценностный ориентир на формирование у школьников гражданской общероссийской идентичности. Дети постепенно узнают, как складывалась культура России, осознают роль русской культуры как госу-

дарственно образующей, цементирующей взаимодействие культур разных этносов в историческом развитии нашей страны. На занятиях формируется интерес к жизни и этнокультуре разных народов Российской Федерации, уважение и толерантное отношение к ним.

Гражданская идентичность как самосознание причастности человека к своей стране образуется общностью ценностей, объединяющих все народы России: общностью территории и исторической судьбы народов, проживающих в РФ, единством государственного русского языка и многообразием российской культуры. Русский язык является средством межэтнического взаимодействия, через него представители малочисленных народов приобщаются к культуре России и мира. Культурообразующим же ядром нашей страны исторически стала русская культура, развивавшаяся во взаимосвязях с культурами российских этносов, с европейской и мировой культурой. Поэтому в образовательном процессе важно формировать осознание взаимодействия русского и многонационального компонентов, выявлять в культуре этносов общие духовно-нравственные ориентиры, объединяющие людей.

Соглашусь с мнением известного этнолога и педагога М. Ю. Новицкой, утверждающей, что формирование ценностного отношения к Родине невозможно без педагогического взаимодействия взрослого и детей в едином культурно-смысловом пространстве, которое позволяет сформировать эмоционально-действенное отношение к культурному, историческому наследию страны, его традициям, обществу и семье [9].

Введение этнокультурного компонента в жизнь современного ребёнка важно для осознания преемственности культуры, усвоения традиционных этических ценностей, не потерявших значения в современном социуме.

Содержание программы этностудии «Родники. Введение в народоведение» и её концептуальные идеи внедрены автором в некоторых школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области (ГБОУ № 323 Невского района: школьный клуб «Патриот»; во внеурочную деятельность ГБОУ № 448 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, МОУ СОШ «Свердловский центр образования» Всеволожского района Ленинградской области), в практику работы

фольклорных студий (например, студии «Купалинка» Красносельского Дома детского творчества Санкт-Петербурга). Фрагменты программы курса «Народный праздник» многократно апробированы в школах Санкт-Петербурга, где используются методические рекомендации для учителей начальных классов по работе с плакатами «Этнокалендарь Санкт-Петербурга», в создании которых участвует автор в коллективе с учёными Института детства РГПУ им. Герцена. Данный проект существует в городе на Неве с 2008 года и ежегодно реализуется в рамках госпрограмм Санкт-Петербурга «Толерантность» (2011–2015), «Создание условий обеспечения общественного согласия в Санкт-Петербурге» (2015–2020). Проект перерос в «Этнокалендарь России», он создается с учётом потребностей конкретных регионов¹.

По результатам опыта работы по программе «Родники. Введение в народоведение» замечено, что значительно повышается этнокультурная компетентность школьников (это диагностически подтверждено в ряде работ студентов и магистрантов. Например, в успешно защищённой под руководством автора ВКР Д. В. Сальниковой «Формирование представлений об этнокультуре народов России у младших школьников», которая была реализована во внеурочной деятельности ГБОУ № 448). Установлено, что групповая деятельность в этностудии, общение со сверстниками развивает чувство сплочённости, товарищества, помогает социализации ребёнка и подростка. Процесс совместного творчества на занятиях

создаёт атмосферу радости, новое познаётся и осваивается в опыте творческой культуросообразной созидательной деятельности. Занятия по программе способствуют формированию патриотизма и этнотолерантности, российской идентичности, что подтверждено в исследованиях, отражено в работах, написанных автором совместно с преподавателями, реализующими идеи программы на практике [1; 3], обобщено в монографии «Этнокультурное образование как феномен культурного поля» [4].

Программа может широко включаться в практику внеурочной деятельности в начальной школе. Материалы курса «Народные игры», отчасти «Народный праздник» могут применяться в работе дошкольных образовательных учреждений.

Формирование российской идентичности в единстве с этнической и общечеловеческой идентичностью также актуально для подростков и старших школьников. Вариант такого рода программы «Я – гражданин России» разработан А. Г. Асмоловым, О. А. Карабановой и Т. Д. Марциновской для старшеклассников².

Заключение. Таким образом, занятия по программам народоведческой направленности в поликультурном аспекте способствуют осуществлению диалога прошлого и будущего в практике познания историко-культурного опыта народов нашей страны. Знакомство с ним способствует формированию у школьников историко-культурной памяти, гармонизации этнической и гражданской идентичности, воспитанию патриотизма и толерантности.

Список литературы

1. Александрова Ю. Н., Афанасьева А. Б. Гармонизация этнической и гражданской идентичности в программе дополнительного образования «Школьник плюс» // Реальность этноса. Роль образования в развитии межнациональных отношений в современной России. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 288–293.
2. Александрова Е. А. Музыкальный компонент в системе этнокультурологического образования в Институте народов Севера // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. Т. 2. СПб.: ВВМ, 2016. С. 35–41.

¹ К примеру: Методические рекомендации по работе с комплектом плакатов «Этнокалендарь Санкт-Петербурга. 2015» для учителей 1–4 классов / А. Б. Афанасьева, А. А. Казакова, С. А. Кислинская [и др.]. – СПб.: Фрегат, 2014. – 192 с.; Методические рекомендации по работе с комплектом плакатов «Этнокалендарь России, 2017. Владимирская область» для учителей 1–4 классов / Э. В. Онищенко, А. Б. Афанасьева, А. А. Казакова [и др.]. – СПб.: Фрегат, 2016. – 180 с.; Методические рекомендации по работе с комплектом плакатов «Этнокалендарь России – 2018. Владимирская область» для учителей 5–8 классов / А. Б. Афанасьева, С. А. Белорусова, А. А. Казакова [и др.]. – СПб.: Фрегат, 2017. – 152 с.

² Асмолов А. Г., Карабанова О. А., Марциновская Т. Д. Программа формирования гражданской идентичности «Я – гражданин России» для учащихся 8–11 классов средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.refdb.ru/look/2220754-pall.html> (дата обращения: 02.02.2019).

3. Афанасьева А. Б., Кочеткова Т. Н. Воспитание российской идентичности и толерантности в поликультурной образовательной среде современной российской школы // Герценовские чтения. Начальная школа. СПб.: ВВМ, 2012. С. 100–108.
4. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля. СПб.: СПГУТД, 2014. 188 с.
5. Гончаров С. А., Набок И. Л., Петров А. А., Таксами Ч. М. Североведение в Герценовском университете. Институт народов Севера / под науч. ред. Г. А. Бордовского. СПб.: Астерион, 2003. 196 с.
6. Гришина Е. А. Российская молодежь: проблемы гражданской идентичности. М.: Социум, 1999. 133 с.
7. Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной деятельности младших школьников / З. Ю. Анисимова, С. В. Аранова, А. Б. Афанасьева [и др.] / науч. ред. Г. А. Бордовский. СПб.: изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 164 с.
8. Мехнецова К. А. Проблемы освоения народных песенных традиций в практике фольклорного ансамбля // На пути к возрождению: Опыт освоения традиций народной культуры Вологодской области. Вологда: Департамент культуры Вологодской обл., ОНМЦПК, 2001. С. 99–103.
9. Новицкая М. Ю. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе. М.: Дрофа, 2010. 154 с.
10. Реальность этноса. Роль образования в развитии межнациональных отношений в современной России: сб. статей по материалам XV Междунар. науч.-практ. конф. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. 502 с.
11. Реальность этноса. Роль образования, культуры и литературы в формировании российской гражданской идентичности: сб. статей по материалам XVII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Института народов Севера Герценовского университета. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. 503 с.

Статья поступила в редакцию 15.02.2019; принята к публикации 14.04.2019

Библиографическое описание статьи

Афанасьева А. Б. Этностудия «Родники. Введение в народоведение» как средство гармонизации этнической и гражданской идентичности школьников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 54–61. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-54-61.

Alla B. Afanasyeva,
*Candidate of Art Sciences, Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia
(48 Moika emb., St. Petersburg, 191186, Russia),
e-mail: afanaseva_ab@mail.ru*

**Ethnostudio «Springs. Introduction to ethnography»
as means of harmonization of ethnic and civil identity of school students**

In the article the formation problem of ethnic and civil identity of a younger generation on the example of the extracurricular activities program created by the author "Ethnostudio "Springs is considered. Introduction to ethnography". The program is addressed to school students of initial classes, aimed at development of interest of children in ethnocultural traditions of own and other peoples, at judgment of ethnoculture as a life-giving spring in genesis of culture, in its continuity and development, mastering art and creative forms of folk art. The program of ethnostudio consists of four parts (modules) built with expansion and complication of ethnocultural material in a polycultural context: the 1st class – "National games", the 2nd class – "Home", the 3rd class – "A national holiday", the 4th class – "I and the ethnoworld". Similar courses of ethnography are important for formation of cultural continuity, understanding and assimilation of traditional spiritual and moral values, their enduring value and relevance in modern Russian society. The content of occupations of ethnostudio is built by a method of comparison of games, traditions, works of folklore, national architecture, arts and crafts, features of activity; the valuable reference point on formation of the Russian civil identity of school students is implemented.

Keywords: ethnoculture, ethnography, traditions, spiritual and moral values, multinational Russian society, ethnocultural and polycultural education, younger school students

References

1. Aleksandrova, Yu. N., Afanasyeva, A. B. Harmonization of ethnic and civil identity in the program of additional education of «Shkolnik plus». Reality of ethnos. An education role in the international relations' development in modern Russia. SPb: RSPU publishing house named after A. I. Herzen, 2013: 288–293. (In Rus.)
2. Aleksandrova, E. A. A musical component in the system of ethnoculturological education at the Institute of Peoples of the North. Herzen readings. Art education of a child. Vol. 2. SPb: VVM, 2016: 35–41. (In Rus.)
3. Afanasyeva, A. B., Kochetkova, T. N. Education of the Russian identity and tolerance in the polycultural educational environment of modern Russian school. Herzen readings. Elementary school. SPb: VVM, 2012: 100–108. (In Rus.)
4. Afanasyeva, A. B. Ethnocultural education as a phenomenon of the cultural field. SPb: SPGUTD, 2014. (In Rus.)
5. Goncharov, S. A., Nabok, I. L., Petrov, A. A., Taksami, Ch. M. North study at the Herzen university. Institute of peoples of the North. Under scient. edition of Bordovsky, G. A. SPb: Asterion, 2003. (In Rus.)
6. Grishina, E. A. Russian youth: problems of civil identity. M: Society, 1999. (In Rus.)
7. Dialogue of school, family, social and cultural and educational activity of younger school students. Ansimova, Z. Yu., Aranova, S. V., Afanasyeva, A. B. and other. Scient. edition of Bordovsky, G. A. SPb: prod. RSPU named after A. I. Herzen, 2017. (In Rus.)
8. Mekhnetsova, K. A. Problems of national song traditions development in practice of folklore ensemble. On the way to revival: Experience of development of national culture traditions of the Vologda region. Vologda: Department of culture of the Vologda Region, ONMTSIPK, 2001: 99–103. (In Rus.)
9. Novitskaya, M. Yu. Monitoring of patriotic education in kindergarten and elementary school. M: Drofa, 2010. (In Rus.)
10. Reality of ethnos. An education role in the international relations' development in modern Russia: collected articles of the materials of the XV International scientific and practical conference. SPb: RSPU named after A. I. Herzen, 2013. (In Rus.)
11. Reality of ethnos. A role of education, culture and literature in formation of the Russian civil identity: collected articles of the materials of the XVII International scientific and practical conference devoted to the 85 anniversary of the Institute of peoples of the North, Herzen University. SPb: RSPU named after A. I. Herzen, 2016. (In Rus.)

Received: February 15, 2019; accepted for publication April 14, 2019

Reference to the article

Afanasyeva A. B. Ethnostudio «Springs. Introduction to ethnography» as means of harmonization of ethnic and civil Identity of school students // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 54–61. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-54-61.

УДК 378-056.24

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-62-68

Нина Иннокентьевна Виноградова¹,*доктор психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, Александро-Заводская, 30),
e-mail: vin57@list.ru***Татьяна Александровна Ходюкова²,***кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: tais45@list.ru***Сергей Тихонович Кохан³,***кандидат медицинских наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Психологические факторы становления жизнестойкости студентов-инвалидов

Статья посвящена сравнительному исследованию жизнестойкости студентов-инвалидов и студентов в норме развития. Сниженные показатели физического и психологического здоровья повышают тревожность студентов-инвалидов за продолжительность и качество своей профессиональной карьеры. Личностные факторы компенсации такой тревожности приобретают разные формы, вплоть до деструктивных, дезориентируя студентов в поиске наиболее оптимальных способов решения значимых жизненных задач. Большой отток студентов с инвалидностью из вуза связан с низкими показателями жизнестойкости и неготовности университетов обеспечить материально-технические возможности «непрерывной вертикали» инклюзивного высшего образования. Цель исследования состоит в том, чтобы выделить значимые факторы становления жизнестойкости студентов инвалидов. Жизнестойкость рассмотрена как интегральная характеристика личности, позволяющая человеку активно сопротивляться стрессовым воздействиям и превращать их в новые возможности личностного развития. В качестве психологических факторов, обеспечивающих жизнестойкость студентов-инвалидов, выделены их вовлечённость в процесс собственной профессионализации и принятие риска за качество процесса и результата продуктивной профессионализации. Ведущим механизмом непродуктивной профессионализации определён слабый выбор стратегии принятия на себя ответственности за успешность будущей профессиональной карьеры.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессионализация, общий уровень жизнестойкости, показатели жизнестойкости, копинг-стратегии

Введение. Мощные социальные преобразования современного мира на фоне ухудшающихся экологических условий жизни человека ставят современную молодёжь перед выбором способов жизнедеятельности и реализации себя в профессиональной деятельности, адекватных содержанию и ритмам реальной действительности. В современной России среди студенческой

молодёжи увеличивается число больных сахарным диабетом, сердечной недостаточностью, ожирением, астмой, раком, ВИЧ, усиливается наследственно-генетическая предрасположенность к бесплодию и т. д. В целом наблюдается непрерывное увеличение группы студентов с ОВЗ и инвалидностью. Статистика отмечает, что уже 65 % студентов имеют хронические заболева-

¹ Н. И. Виноградова – основной автор, определение логики исследования.

² Т. А. Ходюкова – систематизация и анализ полученных данных.

³ С. Т. Кохан – проведение исследования, сбор диагностического материала.

ния [7]. Американский социолог Д. Роузман отмечает важность анализа всех видов аномалий, возникающих у современной молодёжи, которые в будущем будут вносить изменения в сами правила организации общественной жизни [10].

У молодых людей значимо изменяется ощущение важных параметров собственной жизни и мироощущение в целом, влияя на качество их жизнестойкости. Современные открытия в геномной инженерии, общая ориентация на образ жизни богатых людей как наиболее успешный постепенно изменяют базовые жизненные ценности молодёжи. Наблюдается постепенный сдвиг внутреннего локуса контроля, отражающего меру ответственности за жизненные достижения, в сторону экстернальности [2]. «Беда современной российской молодёжи в том, что она инфантильна, она ничего не хочет, кроме удовлетворения своего потребительского интереса. Они не хотят и не могут брать на себя ответственность»¹.

Важно отметить, что данная проблема имеет особое значение для студентов с инвалидностью. Сниженные показатели физического и психологического здоровья повышают их тревожность за продолжительность и качество своей профессиональной карьеры. Личностные факторы компенсации такой тревожности приобретают разные формы, вплоть до деструктивных, дезориентируя студентов в поиске наиболее оптимальных способов решения значимых жизненных задач [6]. Поэтому в вузах пока отмечается большой отток студентов с инвалидностью не столько по причинам академической неуспеваемости, сколько из-за сниженных показателей жизнестойкости и неготовности университетов обеспечить материально-технические возможности «непрерывной вертикали» инклюзивного высшего образования.

Цель исследования состоит в том, чтобы выделить значимые факторы становления жизнестойкости студентов инвалидов.

Жизнестойкость представляет собой интегральную характеристику личности, позволяющую человеку активно сопротивляться стрессовым воздействиям и превращать их в новые возможности личностного

развития. Жизнестойкость студентов-инвалидов помогает им преодолевать неблагоприятные, трудные и даже экстремальные ситуации профессионального обучения, проявлять ответственность за собственные действия и поступки, быть готовым к изменению самого себя и личностному росту, выбирать оптимальные варианты решения важных жизненных задач в русле будущей профессиональной деятельности. Модель жизнестойкости студентов-инвалидов может явиться примером построения их психологической реабилитации в целом, а также работы с комплексными переживаниями [5].

Проблема исследования заключается в осмыслении и эмпирическом исследовании факторов процесса становления жизнестойкости студентов-инвалидов.

Впервые термин «hardiness» был введен С. Мадди. В переводе с английского он означает твёрдость, прочность и крепость. В качестве синонима этого понятия в психологической литературе используются понятия духовной крепости, экзистенциального мужества, жизнеспособности и стрессоустойчивости. Д. А. Леонтьев предложил вместо них использовать слово «жизнестойкость»².

В концепции С. Мадди жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: вовлечённость, контроль, принятие риска, которые обуславливают систему убеждений человека о себе и мире, помогающих ему преодолевать стрессовые ситуации [9]. Вовлечённость человека означает его «включённость» в жизнь, способность полностью отдаваться решению проблемных ситуаций. Контроль характеризуется активными действиями в любых жизненных ситуациях, в противовес пассивности и впадению в уныние. Личность, обладающая этим качеством, всецело полагается на собственные силы и не считает обстоятельства решающими факторами. Принятие риска состоит в восприятии жизненного события человеком как вызова и воспитания самого себя. Вызов помогает человеку оставаться открытым обществу и окружающему миру, не нарушая психических процессов при возникновении стрессовых ситуаций.

Методологические подходы к изучению проблемы жизнестойкости и совладания с жизненными трудностями имеют комплексный характер [4]. Мы отнесли к ним:

¹ В. Касамара. Почему современные студенты инфантильны, аполитичны и боятся протестов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lenta.ru/articles/2017/02/25/kasamara/> (дата обращения: 15.02.2019).

² Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

– целостный подход к исследованию проблем развития человека, развиваемый Б. Г. Ананьевым, В. М. Бехтеревым, Л. А. Головей, П. Ф. Лесгафтом, Б. Ф. Ломовым и др.);

– субъектно-деятельностный подход, объясняющий тенденции становления человека, обладающего активным целеполаганием, сознательно строящего и регулирующего свою деятельность (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.);

– синергетический подход, обосновывающий наличие большого количества возможностей решения профессиональных и жизненных задач (В. И. Аршинов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.).

– модели преодоления стресса, влияющие на выбор способа поведения и качество жизнестойкости (Л. И. Анциферова, Л. К. Китаев-Смык, В. Д. Небылицин, S. C. Kobasa, Peggy A. Thoits и др.).

Для решения поставленных задач использовалась *целостная диагностическая технология*. В результате сравнительного исследования качественных характеристик жизнестойкости студентов в норме развития и студентов-инвалидов можно обозначить значимые факторы, определяющие качество решения молодыми людьми важных жизненных задач в русле выбранной профессиональной деятельности. Исследователями установлено, что жизнестойкий студент – это экстраверт, обладающий готовностью к деятельности, связанной с преодолением

трудностей, самостоятельному планированию и ответственности. Он ведёт жизнестойкий образ жизни (поддерживает свое физическое и психическое здоровье), использует жизнестойкое совладание для преодоления трудных жизненных ситуаций [1].

С помощью методики «Жизнестойкость» (версия Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой) [3] мы выделили уровневые показатели жизнестойкости и её отдельных составляющих.

Тест преодоления трудных жизненных ситуаций (опросник копинг-стратегий SVF120, В. Янке, Г. Эрдман, адаптация Н. Е. Водопьяновой)¹ позволила нам определить ведущие механизмы решения молодыми людьми важных жизненных задач, связанных с продуктивной профессионализацией.

В исследовании приняли участие студенты первого курса обучения Забайкальского государственного университета в количестве 40 человек. Из них 20 человек – студенты с инвалидностью разных нозологий первого года обучения и 20 первокурсников в норме развития.

Результаты исследования и их об-суждение. На первом этапе нашего исследования мы изучили общие показатели жизнестойкости в двух группах студентов. В результате были установлены значимые различия в уровне показателя жизнестойкости в группах студентов-инвалидов и студентов в норме развития. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение в группах студентов-инвалидов и студентов в норме развития по уровням показателей жизнестойкости

Респонденты	Кол-во	Вовлечённость			Контроль			Принятие риска			Жизнестойкость		
		Уровни			Уровни			Уровни			Уровни		
		н.	ср.	в.	н.	ср.	в.	н.	ср.	в.	н.	ср.	в.
Студенты-инвалиды	20	15	5	-	4	15	1	16	4	-	17	3	-
Студенты в норме развития	20	-	3	17	-	2	18	1	5	14	-	5	15

При помощи критерия Фишера мы проверили статистическую значимость различий показателей жизнестойкости в группах студентов со средним и низким уровнем развития жизнестойкости: по показателю вовлечённости ($\varphi = 3,769$ при $p < 0,01$), по показателю принятия риска ($\varphi = 4,215$ при $p < 0,01$).

Несформированное качество вовлечённости выводит на первый план психической регуляции поведения студентов-инвалидов чувство «отвергнутости» от одноклассников, одиночества, ощущение невозможно-

¹ Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

сти продуктивно профессионализироваться. В целом это свидетельствует о проблемах развития коммуникативного навыка, сдерживающего становление продуктивной профессионализации [8].

Анализ способов решения студентами-инвалидами значимых учебно-профессиональных задач показывает, что детерминантами слабой профессионализации является их низкая общеобразовательная база, ограниченная мобильность, бедность контактов с сокурсниками, самоизоляция от таких контактов. Чаще всего такая изоляция обусловлена негативными переживаниями собственной болезни, неадекватным восприятием образа «Я», чаще завышенной, чем заниженной самооценкой своих возможностей.

Как показали результаты наблюдений, между «относительно» здоровыми первокурсниками к окончанию второго месяца обучения установились устойчивые дружеские отношения. В то же время студенты-инвалиды к концу первого полугодия так и не смогли выстроить равноправные отношения с сокурсниками. Это также объясняется ещё и тем, что к моменту поступления в вуз у них уже сформировались негативные личностные особенности, «отталкивающие» от них других студентов. Они часто требуют снисхождения к себе, имеют завышенные ожидания помощи в учёбе, очень обидчивы, стремятся обвинить других в своих учебных «промахах». Все эти особенности проявляются на фоне высокого уровня инфантилизма. Таким образом, можно сделать вывод, что характеристики вовлечённости значимо снижают качественные проявления общего уровня жизнестойкости студентов-инвалидов.

Проанализируем степень сформированности показателя «контроль» в структуре жизнестойкости у студентов-инвалидов. Сравнительный анализ полученных данных показывает, что 70 % (15 чел.) демонстрируют средний уровень контроля. Это значит, что они потенциально способны к самостоятельному выбору «здоровьесберегающего», экономного во времени варианта собственной профессионализации. Они осознают, что результат их профессионального обучения обусловит траекторию успешности профессиональной карьеры в будущем. Студенты с инвалидностью вынуждены постоянно контролировать состояние самочувствия и состояние здоровья в целом,

обеспечивая собственную физическую безопасность. Однако бедность реальных, а не «виртуальных» контактов в молодёжной среде, относительно низкий общеобразовательный уровень, высокие показатели инфантильности не обеспечивают высокую волевою регуляцию поведения и снижают качество профессионализации. Можно констатировать, что контроль за собственным поведением в большей мере регулирует жизнестойкость студентов-инвалидов, чем показатель вовлечённости.

Данные табл. 1 демонстрируют, что показатель «принятие риска» самый «западающий» в структуре жизнестойкости студентов-инвалидов. Завышенная неадекватная самооценка своих учебных возможностей дезориентирует таких студентов в анализе всего «веера возможностей» решения учебно-профессиональных задач. Они уже заранее ориентируются на нерациональный, по большей мере иллюзорный вариант решения, что в итоге порождает пассивность и нежелание действовать в условиях неопределённости. Основу психологической неготовности к обоснованному риску в выборе способа профессионализации таких студентов составляют нежелание взять на себя ответственность за качество процесса и результата профессиональной подготовки; непонимание сущности и доминант процесса продуктивной профессионализации; неумение преодолевать психологические барьеры, возникающие в ходе учебной деятельности; несформированные навыки прогнозирования, моделирования и принятия решений в условиях неопределённости. Кроме того, в силу уже обозначенных личностных негативных особенностей студентов-инвалидов их общая способность к принятию риска закономерно снижается.

Можно констатировать, что низкие показатели вовлечённости обуславливают снижение качественных показателей принятия риска, что объясняет в целом преобладание у студентов-инвалидов низкого уровня жизнестойкости в целом 85 % (17 чел.).

С помощью теста «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (опросник копинг-стратегий В. Янке, Г. Эрдманн в адаптации Н. Е. Водопьяновой мы попытались определить ведущие механизмы решения первокурсниками важных жизненных задач, связанных с продуктивной профессионализацией.

Опросник включает 20 стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций, из которых 10 являются «позитивными» стратегиями, направленными на уменьшение стресса, и 10 – негативными, способными усилить стресс. «Позитивные» стратегии делятся на три диапазона (положительные № 1, 2, 3). К «позитивным» положительным стратегиям № 1 относятся следующие стратегии: снижение значения стрессовой ситуации, самоодобрение, самооправдание. Положительные стратегии № 2 включают:

отвлечение, замещение, самоутверждение, психомышечную релаксацию. К положительным стратегиям № 3 относят: контроль над ситуацией, самоконтроль/самообладание, позитивную самомотивацию. «Негативные» стратегии включают: бегство от стрессовой ситуации, социальную замкнутость, «заезженная пластинка», беспомощность, жалость к себе, самообвинение. Результаты теста студентов-инвалидов и «относительно» здоровых студентов представлены в табл. 2

Таблица 2

Распределение в группах студентов инвалидов и студентов в норме развития по уровням выбора копинг-стратегий

Респонденты	Кол-во	Положительные стратегии № 1			Положительные стратегии № 2			Положительные стратегии № 3			Негативные стратегии		
		Уровни			Уровни			Уровни			Уровни		
		н.	ср.	в.	н.	ср.	в.	н.	ср.	в.	н.	ср.	в.
Студенты инвалиды	20	3	16	1	1	18	1	1	13	6	6	14	-
Студенты в норме развития	20	6	14	-	3	15	2	4	9	7	14	6	-

Сравнительный анализ результатов, полученных по опроснику выбора копинг-стратегий, показал, что выбор студентами-инвалидами «позитивных» и «негативных» стратегий находится в целом на среднем уровне.

В рамках положительной стратегии № 1 к среднему уровню было отнесено 80 % студентов, что свидетельствует о преимущественном отсутствии у них личной ответственности за результаты профессионализации и стремлении к снижению включённости в учебный процесс.

Средний уровень развития положительной стратегии № 2, предполагающей отказ от активности на занятиях, связанной с проявлением напряжённости при выполнении заданий и отвлечений от стрессовых ситуаций, составили 90 % студентов. В тоже время на среднем уровне сформированности положительной стратегии № 3, связанной с контролем за собственным поведением, самообладанием и способностью выполнять действия самостоятельно, нами выявлено 65 % студентов.

Выбор студентами-инвалидами негативных стратегий, предполагающих безро-

потную тенденцию ухода от напряжённых ситуаций, возникающих в учебной деятельности, изолированностью от других, приписывание возникшего напряжения собственным ошибочным действиям, критику самого себя в выборе неверной стратегии профессионализации распределился следующим образом: низкий уровень 30 % (6 чел.), средний уровень 70 % (14 чел.). На высоком уровне выбора данных стратегий не зафиксировано ни одного студента. Это доказывает, что студенты-инвалиды демонстрируют явные проблемы с выбором прогнозирования результативности выбранной копинг-стратегии.

Выводы. Таким образом, по результатам исследования выявлено, что общий уровень жизнестойкости студентов-инвалидов значимо снижен по сравнению с «относительно» здоровыми студентами. Наиболее западающими звеньями в структуре жизнестойкости выступают показатели вовлечённости и принятия риска. Их можно рассматривать как наиболее значимые факторы, обеспечивающие жизнестойкость студентов-инвалидов. Мы предполагаем наличие причинно-следственной связи между

этим двумя факторами. Низкие значения показателя вовлечённости обуславливают снижение результативности показателя принятия риска. Выбор студентами в ос-

новном положительных копинг-стратегий демонстрирует непродуктивный механизм решения учебно-профессиональных и жизненных задач.

Список литературы

1. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2010. 225 с.
2. Мелихова И. А., Архипова А. А., Граждиян Ю. А. Влияние локуса контроля на мотивацию достижения успеха // Наука и образование, 2013. № 7. С. 56–59.
3. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
4. Петрова Л. Е. Методологические подходы к изучению проблемы совладания с жизненными трудностями // Психологическая адаптация личности к условиям рыночной экономики / под ред. Т. Ю. Синченко, В. Г. Ромека. Ростов н/Д., 1999. С. 23–37.
5. Рассказова Е. И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации // Гуманитарные проблемы современной психологии (Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета). 2005. № 7. С. 124–126.
6. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Ярославль, 2008. 176 с.
7. Фильчаков С. А., Чернышева И. В., Шлемова М. В. Актуальные проблемы здоровья студентов // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 192–192.
8. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Психологическая нагрузка в современном образовательном процессе // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 16–23.
9. Maddi S. Hardiness: Operationalization of Existential Cjurage // Journal of Humanistic Psychology. 2004. Vol. 44, № 3. Pp. 279–298.
10. Roseman, James N. Along the Domestic-Foreign Frontier, Exploring Governance in a Turbulent World. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Статья поступила в редакцию 15.02.2019; принята к публикации 24.03.2019

Библиографическое описание статьи

Виноградова Н. И., Ходюкова Т. А., Кохан С. Т. Психологические факторы становления жизнестойкости студентов-инвалидов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 62–68. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-62-68.

Nina I. Vinogradova¹,

*Doctor of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),
e-mail: vin57@list.ru*

Tatyana A. Khodyukova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),
e-mail: tais45@list.ru*

Sergey T. Kokhan³,

*Candidate of Medicine, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),
e-mail: ispsmed@mail.ru*

Psychological factors for the viability of students with disabilities

The article is devoted to a comparative study of the viability of students with disabilities and students in the developmental standard. Reduced physical and psychological health indicators increase anxiety of students with disabilities about the duration and quality of their professional

¹ N. I. Vinogradova: main author, definition of research logic.

² T. A. Khodyukova: systematization and analysis of the data.

³ S. T. Kohan: conducting research, collecting diagnostic material.

career. The personal factors of compensating such anxiety acquire various forms, including destructive ones, disorienting students in the search for the most optimal ways to solve meaningful life tasks. The large outflow of students with disabilities from universities is associated with low indicators of the resilience and unwillingness of universities to provide the material and technical capabilities of the “continuous vertical” of inclusive higher education. The purpose of the study is to identify significant factors and mechanisms for the development of the resilience of students with disabilities. Resilience is considered as an integral characteristic of a person, allowing a person to actively resist stressful effects and turn them into new opportunities for personal development. The psychological factors that ensure the viability of students with disabilities are highlighted: their involvement in the process of their own professionalization and risk acceptance on the quality of the process and the result of productive professionalization. The leading mechanism of unproductive professionalization is determined by the low choice of strategy of assuming responsibility for the success of a future professional career.

Keywords: inclusive education, professionalization, overall resilience, resilience indicators, coping strategies

References

1. Loginova, M. V. Psychological content of the viability of students' personality. Dis. cand. psyc. sci. M: 2010. (In Rus.)
2. Melikhova, I. A., Arkhipova, A. A., Grazhdiyan, Yu. A. The influence of control locus on the motivation to achieve success. Science and Education, no. 7, pp. 56–59, 2013. (In Rus.)
3. Osin, E. N., Rasskazova, E. I. A short version of resilience: psychometric characteristics and application in an organizational context. Bulletin of the Moscow University. Psychology, no. 2, pp. 147–165, 2013. (In Rus.)
4. Petrova, L. E. Methodological approaches to the study of the problem of coping with life difficulties. Psychological adaptation of the individual to the conditions of a market economy. Under. ed. Sinchenko, T. Yu., Romek, V. G. Rostov-on-Don, 1999: 23–37. (In Rus.)
5. Rasskazova, E. I. Resilience and Choice of the Future in the Rehabilitation Process. Humanitarian Problems of Modern Psychology (Proceedings of the Taganrog State Radio Engineering University), no. 7, pp. 124-126, 2005. (In Rus.)
6. Samal, E. V. Self-actualization of the personality in the process of learning in a higher school. Dis. ... cand. psyc. sci. Yaroslavl, 2008. (In Rus.)
7. Filchakov, S. A., Chernysheva, I. V., Shlemova, M. V. Actual problems of students' health. Success of modern natural sciences, pp. 192-192, no. 10, 2013. (In Rus.)
8. Yakovlev, B. P., Litovchenko, O. G. Psychological stress in the modern educational process. Psychological Science and Education, pp. 16–23, no. 4, 2007. (In Rus.)
9. Maddi S. Hardiness. Operationalization of Existential Cjurage. Journal of Humanistic Psychology, pp. 279–298, no. 3, vol. 44, 2004. (In Engl.)
10. Roseman, James N. Along the Domestic-Foreign Frontier, Exploring Governance in a Turbulent World. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. (In Engl.)

Received: February 15, 2019; accepted for publication March 24, 2019

Reference to the article

Vinogradova N. I., Khodyukova T. A., Kokhan S. T. Psychological factors for the viability of students with disabilities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 62–68. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-62-68.

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74

Ольга Павловна Жигалова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: zhigalova.op@dvfu.ru
orcid: 0000-0002-7187-9249

Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества

Процесс цифровой трансформации общества затрагивает сферу образования. Актуальным становится вопрос о подготовке учителя к реализации профессиональной деятельности в новых условиях организации и сопровождения образовательного процесса. Изменяются запросы к профессиональным компетенциям современного учителя. Профессиональная деятельность учителя сопряжена с изменениями, которые обусловлены необходимостью перехода к цифровой экономике. В статье затрагиваются вопросы, которые отражают сферу профессиональной деятельности педагога в ближайшем будущем. Автор статьи актуализирует характерные изменения в различных сферах современного общества, обусловленные воздействием научно-технического прогресса. В статье отражены изменения, которые происходят в системе образования под воздействием развития технологий визуализации, удалённого доступа и коллективного взаимодействия: формирование мобильных и адаптивных моделей обучения, распространение корпоративных, сетевых, смешанных моделей обучения, совершенствование организационных онлайн-форм обучения. Автор выделяет составляющие образовательной среды в условиях цифровизации; описывает системные характеристики процесса трансформации образования: появление новых типов цифровых образовательных ресурсов, изменение характера познавательной деятельности, изменение статуса и характера образовательной деятельности. Основу исследования составляет анализ подходов к формированию определения «цифровая образовательная среда».

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, кадры для цифровой экономики, цифровые технологии, цифровые ресурсы, цифровые следы, бакалавр педагогического образования, подготовка учителя

Введение. Процессы технологизации, происходящие в современном обществе, затрагивают все сферы деятельности современного человека и приводят к их цифровой трансформации.

Цифровая трансформация рассматривается как активное изменение окружения человека под воздействием современных технологий в производственной, финансовой, социальной сфере на основе цифровых данных. Изменения затрагивают область приложения, сферу применения, средства разработки.

В производственной сфере происходит формирование нового цикла производственных процессов с опорой на цифровые двойники, аддитивные технологии, кросс-форменные подходы к организации бизнеса, цифровые данные (big data).

В финансовой сфере изменяются структуры и способы работы с опорой на мобильные приложения, автоматизированную обработку персональных данных, искусственный интеллект, цифровые данные.

В социальном окружении современного человека появляются новые форматы искусства, медиакommunikации, социального окружения с опорой на технологии удалённого доступа, технологии визуализации, технологии виртуальной и дополненной реальности (VR/AR технологии), технологии коллективного взаимодействия и цифровые данные.

Доступ к большому объёму цифровых данных и автоматизация их обработки позволяет трансформировать любую сферу деятельности человека, актуализировать механизмы работы с данными, автоматизи-

зировать процессы обработки, хранения и передачи, адаптировать системы под социальные запросы. Опора на цифровые данные приводит к изменению подходов, механизмов, процессов и структур организации действительности.

Основные уровни взаимодействия современного человека с цифровыми данными в рамках производственной сферы определены в программе «Цифровая экономика в Российской Федерации»¹:

- уровень взаимодействия субъектов сферы деятельности (рынки и отрасли экономики);
- уровень формирования компетенций для рынков и отраслей экономики различных сфер деятельности;
- уровень создания условий для развития платформ и технологий, обеспечивающих эффективное взаимодействие субъектов рынка и отраслей экономики, нормативное регулирование, подготовку кадров, информационную безопасность; построение информационной инфраструктуры.

В программе «Цифровая экономика в Российской Федерации» закреплены сквозные технологии, которые будут обеспечивать сферу взаимодействия человека с действительностью в ближайшем будущем: цифровые данные; нейротехнологии и искусственный интеллект; системы распределённого реестра; квантовые технологии; новые производственные технологии; промышленный интернет; компоненты робототехники, сенсорика; технологии беспроводной связи; технологии виртуальной и дополненной реальности.

Формируется запрос на подготовку кадров к личностной и профессиональной самореализации в условиях креативной экономической деятельности, горизонтальных структур управления, персонализированных сервисов².

В рамках программы определены ключевые задачи на 2018–2024 гг., связанные с совершенствованием сферы образования.

¹ Программа «Цифровая экономика в Российской Федерации». Утверждена распоряжением правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.aviatp.ru/files/platformcommunication/Pres_31012018/20_R_A_Kpetskikh.pdf (дата обращения: 23.02.2019).

² Данилюк А. Я., Кондаков А. М. Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceptsiya-bmkce.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).

В целях обеспечения цифровой экономики компетентными кадрами необходимо создать условия для реализации гражданами возможности построения персональных образовательных маршрутов в условиях непрерывного образования, ориентированных на формирование базовых компетенций по цифровой экономике.

В процессе подготовки педагогических кадров, готовых к реализации профессиональной деятельности в новых условиях, необходимо учитывать особенности организации цифровой образовательной среды.

Методология и методы исследования. В работе представлены результаты сравнительного анализа научно-педагогических исследований в области развития образования; обобщения и систематизации информации из области гуманитарных и технических наук.

Сфера образования как сфера личностной и профессиональной самореализации современного человека претерпевает изменения под воздействием цифровой трансформации. По результатам исследования, проведённого компанией International Data Corporation, степень цифровой трансформации сферы образования составит 40 % [14].

Системно-аналитический анализ работ позволил определить основные уровни трансформации образования: уровень формирования информационных систем в сфере образования; уровень построения механизмов их взаимодействия; уровень автоматизации процессов хранения и передачи данных³ [13].

Результаты исследования и их обсуждение. Изменению образовательной среды способствует развитие технологий визуализации, удалённого доступа и коллективного взаимодействия. Устойчивое развитие данных технологий приводит к появлению новых форм и методов обучения, появлению новых моделей обучения. Данные технологии уже сейчас способствуют:

- появлению таких форм обучения как мобильное обучение, адаптивное обучение;
- формированию сетевой, корпоративной, смешанной модели обучения;
- совершенствованию платформенных решений организации обучения (в режиме

³ Манифест о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения: 23.02.2019).

онлайн, офлайн, система дистанционного обучения (СДО), массовые онлайн-курсы (МООС)).

Возникает необходимость решать совершенно новые задачи, связанные с персонализацией обучения, построением распределённой (сетевой) модели обучения, адаптированной под запросы учащегося. Возможность персонализированного обучения с опорой на построение индивидуального маршрута обучения появляется в результате развития мобильных технологий, технологий визуализации, технологий адаптивного обучения и обеспечения персонализированного доступа к информации. Появление и использование смешанных форматов обучения ориентировано на создание условий для возможности реализации модели персонализированного обучения в условиях образовательного учреждения. Смешанное обучение рассматривается как «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения» [1, с. 14].

Построение распределённой модели обучения обусловлено возможностью организации обучения на расстоянии в условиях работы сети. Эта возможность обеспечена стабильным развитием технологий удалённого и коллективного доступа, технологий формирования цифрового следа, средств организации коллективного оценивания. Проектирование и использование в образовательном процессе платформ для организации обучения в формате МООК позволяет сделать процесс обучения массовым, ещё более доступным, непрерывным и открытым.

Происходит трансформация образовательного процесса, изменение его структуры, подходов к организации. Формируется новое понятие «Цифровая образовательная среда» как открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. [15]. Цифровая образовательная среда рассматривается как результат трансформации образования в процессе информатизации¹. Авторы

(А. О. Бианкина, 2017; М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева, 2018) в своих работах рассматривают цифровую образовательную среду как набор специальным образом организованных ресурсов (с необходимым методическим, технологическим, техническим обеспечением), используемых для обучения и управления образовательным процессом, реализованным в цифровом формате [4; 6]. Учитывая тот факт, что сфера образования должна стать средой личностного и профессионального становления (самореализации), целесообразно рассматривать цифровую образовательную среду как набор условий, ориентированных на формирование субъектности человека, развитие способности функционировать в многофакторных динамичных средах в условиях разноуровневого взаимодействия [5].

Следует заметить, что определены элементы цифровой образовательной среды: цифровые технологии, цифровые ресурсы, цифровые следы. Функционирование цифровой образовательной среды тесно связано с применением цифровых технологий, которые оказывают влияние на её функциональные возможности, содержание и структуру. Следует выделить ключевые из них: технологии больших данных, нейротехнологии, технологии искусственного интеллекта, системы распределённого реестра, облачные технологии, технологии интернет-вещей [9]. Цифровые ресурсы рассматриваются как кроссформенный тип ресурсов, обеспечивающий возможность доступа к знаниям декларативного и процедурного типа, систематизированным данным и предоставляющий условия для образовательного конструирования и проектирования. Цифровые следы, рассматриваемые как результаты учебной и профессиональной деятельности в цифровом формате, представляют собой данные, позволяющие определить уровень компетенций, сформировать траекторию обучения, оценить возможности и стратегию дальнейшего развития и профессионального становления в определённой сфере.

Ставится вопрос о формировании профессиональных компетенций современного учителя, отражающих ценностное отношение к действительности, готовность к планированию, организации и осуществлению профессиональной деятельности в условиях цифровой среды, готовность к самоуправлению и саморазвитию в сфере

¹ Данилюк А. Я., Кондаков. А. М. Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Koncepsiya-bmkce.pdf> (дата обращения: 15.02.2019).

профессиональных интересов, готовность к управлению результатами и оценке последствий деятельности [15].

В условиях цифровой образовательной среды определены новые ориентиры в организации образовательного процесса, построении образовательного содержания, обосновании приёмов мотивации, формировании процедур диагностики и контроля. Эффективное мышление, эффективное действие, эффективные отношения и эффективное воплощение идей в реальную жизнь рассматриваются как слагаемые образовательного процесса [11]. Образование рассматривается в контексте «становление личности». Образовательные технологии ориентированы на реальные достижения в соответствии с интересами и активным участием учащихся.

Определено понятие «цифровая грамотность» как степень освоения цифровых технологий и выделены уровни цифровой грамотности человека, такие как:

1) технологическая грамотность, дающая возможность получить доступ к цифровым ресурсам;

2) рефлексивная грамотность, позволяющая на основе отражения и критического осмысления опыта определить уровень его достоверности и актуальности;

3) оценочная грамотность как необходимая компетенция на этапе оценки рисков и потенциальных угроз со стороны внешней среды;

4) творческая грамотность как компетенция, способствующая самоутверждению и становлению человека в личностном и профессиональном плане [2; 10].

Анализ научно-исследовательских работ, отражающих процессы цифровизации общества, позволяет выделить системные характеристики образования на этапе цифровой трансформации [3; 12; 13]:

1. Появление новых типов цифровых образовательных ресурсов. Краудсорсинговые цифровые платформы (облачные ресурсы) как среды для проектирования цифрового образовательного контента, организации профессиональной коммуникации, инструментального сопровождения образовательного процесса. Образовательные ресурсы, созданные на основе визуализированных данных (с применением технологий дополненной реальности), нейроданных (с использованием нейротехнологий) для оп-

тимизации образовательного процесса в условиях дополненной или виртуальной учебной среды.

2. Изменение характера образовательной деятельности: от массового обучения к адресной подготовке. Реализация подходов, ориентированных на внедрение программ целевого обучения. Программа целевого обучения для учащихся как средство подготовки профессиональных кадров в сфере наукоёмких или высокотехнологичных производств с определённым набором компетенций.

3. Изменение характера познавательной деятельности обучающегося. Развитие и применение цифровых технологий в обществе способствует появлению нового знания. Познавательная деятельность рассматривается как овладение алгоритмами применения цифровых технологий.

4. Изменение статуса образовательной деятельности. Образовательная деятельность как вид информационной деятельности в цифровой среде становится неотчуждаемой от обучающегося, что определяет совершенно другое качество отношений в образовательном процессе, в обществе.

Заключение. В рамках теоретического исследования предпринята попытка определить понятие и составляющие цифровой образовательной среды, выделить характерные изменения в системе образования, которые мы наблюдаем, причины данных изменений.

По результатам теоретического анализа научных работ выделены составляющие цифровой образовательной среды, характерные черты деятельности, уровни цифровой грамотности, системные характеристики процесса трансформации образования.

Следует отметить, что активное использование термина «цифровая образовательная среда» в обществе не предполагает однозначного определения понятия в научно-педагогической литературе.

Системно-аналитический анализ научной литературы позволил выделить и описать системные изменения, которые способствуют формированию цифровой образовательной среды. Данные изменения необходимо учитывать при подготовке современного учителя к профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Список литературы

1. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.imc-yal72.ru/images/1_3.pdf (дата обращения: 20.02.2019).
2. Афанасьева Г. А., Зяблов А. А. Развитие образовательного процесса в новой цифровой среде // Экология урбанизированных территорий. 2018. № 2. С. 105–106.
3. Басаев З. В. Цифровизация экономики: Россия в контексте глобальной трансформации // Мир новой экономики. 2018. № 4. С. 32–38.
4. Бианкина А. О. Цифровые технологии и их роль в современной экономике // Экономика и социум: современные модели развития. 2017. № 16. С. 15–25.
5. Бударина А. О., Локша О. М. Использование электронного портфолио в системе педагогического образования как элемента организации цифровой образовательной среды // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. № 4. С. 87–95.
6. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36.
7. Восколович Н. А., Василькевич Т. Ю. Особенности развития электронных услуг в цифровом обществе // Государственное управление. 2018. № 68. С. 410–425.
8. Каракозов С. Д. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.
9. Нестеренко Е. А., Козлова А. С. Направления развития цифровой экономики и цифровых технологий в России // Экономическая безопасность и качество. 2018. № 2 (31). С. 9–14.
10. Пошехонова В. А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения // Педагогическое образование в России. 2018. № 5. С. 13–20.
11. Пренски М. Миру нужна новая образовательная программа / пер. с англ. М.: Луч, 2016. 96 с.
12. Смирнов А. С., Голохваст К. С., Тумялис А. В. Развитие «Интернета вещей», дополненной реальности и коммуникационных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1902/1902.08008.pdf> (дата обращения: 07.03.2019).
13. Уваров А. Ю. Компетентностно-ориентированная персонализированная организация образовательного процесса и цифровая трансформация школы // Информатизация непрерывного образования – 2018: материалы Междунар. науч. конф. (Москва, 14–17 октября 2018). М.: РУДН, 2018. С. 223–228.
14. Amani H. R., Mbagha-Kida T. The Role of Human Capabilities in Economic Development // African Journal of Finance and Management, 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.inasp.info/ajol/journals/ajfm/vol10no1abs.html> (дата обращения: 07.03.2019).
15. Zhigalova O., Kopus T. Training teachers of the future in a high-technology information – oriented society // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XLX. Pp. 1131–1139.

Статья поступила в редакцию 10.03.2019; принята к публикации 08.04.2019

Библиографическое описание статьи

Жигалова О. П. Формирование образовательной среды в условиях цифровой трансформации общества // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 69–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74.

Olga P. Zhigalova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern Federal University
(35 Nekrasova str., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: zhigalova.op@dvfu.ru
orcid: 0000-0002-7187-9249

**Formation of the educational environment
in the conditions of digital transformation of society**

The process of digital transformation of society affects the sphere of education. The issue of teacher training for the implementation of professional activity in the new conditions of organization and support of the educational process becomes topical. The demands to professional competences of a modern teacher are changing. Professional activities of teachers are associated with changes that are due to the need to transition to the digital economy. The article touches upon the issues that

reflect the sphere of professional activity of the teacher in the near future. The author of the article actualizes the characteristic changes, taking place in various spheres of modern society under the influence of scientific and technological progress. The article reflects the changes that occur in the education system under the influence of visualization technologies development, remote access and collective interaction: formation of mobile and adaptive learning models, spread of corporate, network, mixed learning models, and improvement of organizational online forms of learning. The author highlights the components of the educational environment in terms of digitalization; describes the system characteristics of education transformation: emergence of new types of digital educational resources, changing the nature of cognitive activity, changing the status and nature of educational activities. The basis of the study is the analysis of approaches to the formation of the definition of "digital educational environment".

Keywords: digital educational environment, cadres for digital economy, digital technologies, digital resources, digital traces, bachelor of pedagogical education, teacher training

References

1. Andreeva, N. V., Rozhdestvenskaya, L. V., Yarmakhov, B. B. Step to school into blended learning. Web: 20.02.2019. http://www.imc-ya172.ru/images/1_3.pdf (In Rus.)
2. Afanasieva, G. A., Zyablov, A. A. The development of the educational process in the new digital environment. Ecology of urbanized territories, pp. 105-106, no. 2, 2018. (In Rus.)
3. Basaev, Z. V. Digitalization of the economy: Russia in the context of global transformation. World of New Economy, no. 4, pp. 32–38, 2018. (In Rus.)
4. Biankina, A. O. Digital technologies and their role in the modern economy. Economy and society: modern models of development, no. 16, pp. 15–25, 2017. (In Rus.)
5. Budarina, A. O., Loksha, O. M. The use of an electronic portfolio in the system of pedagogical education as an element of the organization of the digital educational environment. Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant, no. 4, pp. 87–95, 2018. (In Rus.)
6. Vaindorf-Sysoeva, M. E., Subocheva, M. L. "Digital education" as a system-forming category: approaches to the definition. Bulletin of the MSEU, no. 3, pp. 25–36, 2018. (In Rus.)
7. Voskolovich, N. A., Vasilkevich, T. Yu. Features of electronic services development in a digital society. State administration. Electronic messenger, no. 68, pp. 410–425, 2018. (In Rus.)
8. Karakozov, S. D. Successful informatization = transformation of the educational process in the digital educational environment. Problems of Modern Education, pp. 7–19, no. 2, 2016. (In Rus.)
9. Nesterenko, E. A., Kozlova, A. S. Directions of development of the digital economy and digital technologies in Russia. Economic safety and quality, pp. 9–14, no. 2, vol. 31, 2018. (In Rus.)
10. Poshekhonova, V. A. Educational Humanitarian Technology of the Digital Generation. Pedagogical Education in Russia, pp. 13–20, no. 5, 2018. (In Rus.)
11. Prensky, M. The world needs a new educational program. M: Luch, 2016. (In Rus.)
12. Smirnov, A. S., Golokhvast, K. S., Tumyalis, A. V. The development of the "Internet of things", augmented reality and communication technologies. Web: 07.03.2019. <https://www.arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1902/1902.08008.pdf> (In Rus.)
13. Uvarov, A. Yu. Competence-oriented personalized organization of the educational process and digital school transformation. Informatization of continuing education – 2018. Proceedings of the International Scientific Conference. Moscow, 14–17 October 2018. M: RUDN, 2018: 223–228. (In Rus.)
14. Amani, H. R., Mbagha-Kida, T. The Role of Human Capabilities in Economic Development. African Journal of Finance and Management, 2004. Web: 07.03.2019. <http://www.inasp.info/ajol/journals/ajfm/vol10no1abs.html>. (In Engl.)
15. Zhigalova, O., Kopus, T. Training teachers of the future in high-technology information – oriented society. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, vol. XLX: 1131–1139. (In Engl.)

Received: March 10, 2019; accepted for publication April 8, 2019

Reference to the article

Zhigalova O. P. Formation of the educational environment in the conditions of digital transformation of society // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 69–74. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-69-74.

УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-75-81

Наталья Михайловна Крылова¹,*кандидат педагогических наук, доцент,**Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет**(614000, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24),**e-mail: dom-radosty@mail.ru***Людмила Васильевна Тимошенко²,***кандидат педагогических наук, доцент,**Омский государственный педагогический университет**(644050, Россия, г. Омск, пр. Мира, 32)**e-mail: lvt57@mail.ru*

Системно-структурный и деятельностный подходы как методологическая основа содействия амплификации развития и саморазвития у дошкольника познавательной и речевой деятельностью в их взаимосвязи

В статье, в соответствии с учением С. Л. Рубинштейна, речь ребенка дошкольного возраста рассматривается как деятельность. Она представляет собой системно-структурное образование из пяти компонентов: замысел, материал, средства, система высказываний, результат как самооценка соответствия продукта его замыслу. Дошкольник, начиная с младшей группы, осваивает каждый из четырёх видов речи (повествование, описание, доказательство, объяснение) как средство общения между людьми. Успешность овладения связной речью обусловлена взаимодействием предметного сознания (про что говорить) и самосознания (зачем про это говорить). Содержание речи (второй компонент) обеспечивается познавательной деятельностью, направленной на раскрытие разных видов связей (мыслей). Логика каждого вида речи (третий компонент) – модель речи – продукт познавательной деятельности. Текст – система высказываний человека – это уже взаимосвязь познания и речи, взаимосвязь предметного сознания и самосознания, в котором проявляется индивидуальность человека, его духовная культура. Самооценка как результат речевой деятельности превращается в новый мотив, в потребность вновь учиться мастерству речи, а значит, снова формулировать замысел (первый компонент речи). С целью определения качества овладения связной речью детьми дошкольного возраста разработаны и представлены показатели развития связной речи (повествование, описание, доказательство, объяснение) и их качественная характеристика.

Ключевые слова: самосознание, интеллигентность, познание, речь как деятельность, речь как системно-структурное образование

Введение. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования речевое развитие является одной из важнейших задач дошкольного образования, что обеспечивает успешное и полноценное развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Овладение речью как средством общения является важнейшим приобретением ребенка в дошкольном возрасте³.

Анализ научной психолого-педагогической литературы, современной практики дошкольного образования позволил нам обнаружить разные методологические подходы в обучении дошкольников речи.

Широко распространён традиционный подход, согласно которому основной формой организации речевого развития является комплексное занятие, где каждая часть направлена на упражнения в языко-

¹ Н. М. Крылова – основной автор, разработчик программы и технологии «Дом радости», осуществляет и координирует внедрение технологии, обобщает выводы исследования, пишет статью.

² Л. В. Тимошенко организует и осуществляет эмпирическое исследование, осуществляет сбор материала, анализирует и обобщает результаты, пишет и оформляет статью.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: сб. документов / предисловие В. Кудрявцева. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – 56 с.

вых компонентах (развитие словаря, грамматики, звуковой культуры речи и т. д.)¹.

Представленная нами технология речевого развития разработана с учётом деятельностного подхода, согласно которому речь рассматривается как деятельность, её развитие возможно только в тесной взаимосвязи с другими видами детской деятельности: познавательной, коммуникативной, игровой, продуктивной и т. п.

Речевая деятельность как системно-структурное образование является одним из ярких средств и одновременно показателем овладения человеком духовной культурой.

Речь понимается как система высказываний (текст), которая позволяет человеку любого возраста выразить свою индивидуальность [3]. Она всегда – творческая деятельность. Речь оформляет мысли – знания об окружающем мире и о себе самом. Поэтому темп и качество развития речи обусловлены, *во-первых*, удовлетворением потребности ребёнка в общении с взрослым, если педагог владеет мастерством развития данной деятельности; а *во-вторых*, содержанием познавательного материала (какие виды связей могут быть оформлены речевым высказыванием: факты, связи, зависимости, закономерности, понятия – мысли).

Целью данной статьи является обоснование и представление технологии развития связной речи у детей дошкольного возраста на основе системно-структурного и деятельностного подходов.

Методология и методы исследования. Проблемы развития речи у дошкольников являлись предметом исследования многих учёных. В рамках нашего исследования особенно значимыми являются труды Д. Б. Эльконина, Н. Н. Поддьякова, В. С. Мерлина, В. В. Столина (теории об особенностях психического развития и саморазвития дошкольников); Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна (особенности развития связной речи у человека); Е. И. Тихеевой, А. М. Леушиной (закономерности развития связной речи у детей дошкольного возраста); А. П. Усовой, Е. И. Тихеевой, М. С. Лаврик, Т. А. Ладыженской (методические аспекты педагогического содействия обогащению развития и саморазвития связной речи у детей).

¹ Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 289 с.

Различают два вида связной речи, обеспечивающей взаимопонимание между людьми в процессе общения: ситуативную и контекстную связную речь. Ситуативная связная речь возникает в раннем возрасте как форма общения с близкими людьми в семье, она сохраняется у человека всю жизнь, очень полезна, так как эмоционально передает состояние собеседника. Однако недостаток её в том, что ситуативную речь может понимать лишь тот, кто был участником события. Поэтому обучение дошкольника направлено на развитие у него контекстной связной речи, так как она понятна каждому участнику общения².

Результаты исследования и их обсуждение. Широкое приобщение человека как неповторимой индивидуальности уже в дошкольные годы к разнообразным видам продуктов человеческой деятельности, прежде всего, к основам духовной культуры и интеллигентности – важнейшая задача авторской Программы Н. М. Крыловой «Детский сад – Дом радости»³.

Человека, владеющего духовной культурой, в России принято называть интеллигентным. «Интеллигентность» – одна из фундаментальных категорий национальной русской культуры, её духовной и общественно-социальной традиции.

Содержание развития речи, реализуемое в Технологии «Дом радости» отражает понимание что, когда воспитанник свободно владеет родным языком, то его речь превращается в средство формулирования целостной системы речевых высказываний – в тексты (повествование, описание, доказательство, объяснение), представляющих дошкольника как неповторимую индивидуальность [8].

В соответствии с методологией С. Л. Рубинштейна автор технологии «Дом радости» ставит перед воспитателем задачу развивать речь как деятельность, которая представляется дошкольному специалисту как системно-структурное образование, состоящее, как и любая другая деятельность, из пяти компонентов (замысел, предмет, средства, порядок действий и результат) [1, с. 10].

² Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1980. – С. 187–233.

³ Крылова Н. М. Детский сад – Дом радости. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (проект). 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 352 с.

Внимание педагога обращено на необходимость развития четырёх видов контекстной связной речи (тексты): *повествование* (замысел – сообщить другому о том, что с тобой случилось, а результат – понимание собеседником твоего сообщения, эмоциональный отклик на него); *описание* (замысел – реклама, в которой надо восхитить, удивить, испугать, и т. д. слушателя, а результат – желаемое отношение к сообщению вызвано); *доказательство* (замысел – убедить слушателя в признании правильной своей позиции, а результат – твою позицию поддержали); *объяснение* (замысел – обучение новому опыту, результат – слушатель научился, принял опыт другого). Связная речь аккумулирует в себе все стороны языка: лексическую, грамматическую, фонетическую¹.

Исходя из этого понимания, все занятия в «Доме радости» по развитию речи, начиная с младшей группы, строятся во взаимосвязи с развитием познавательной деятельности. Каждое занятие начинается с осмысления замысла (первый компонент).

Дошкольник, осваивая каждый из четырёх видов связной речи как средств общения между людьми, активно опирается на взаимодействие предметного сознания (про что говорить) и самосознания (зачем про это говорить).

Содержание речи (второй компонент) обеспечивается познавательной деятельностью, направленной на раскрытие разных видов связей (мыслей) во время прогулки, при рассматривании картины или наблюдения, во время слушания текстов, проведения опытов и экспериментов и т. д.

Логика каждого вида речи (третий компонент) – модель речи тоже продукт познавательной деятельности.

Текст как система высказываний человека (четвёртый компонент) – это уже взаимосвязь познания и речи, взаимосвязь предметного сознания и самосознания, в котором проявляется индивидуальность человека, его духовная культура, потому что ребёнок говорит от своего имени, по своему желанию.

Самооценка (адекватная) как результат речевой деятельности (пятый компонент) превращается в новый мотив, в потребность

вновь учиться мастерству речи (то ли нужно уточнить содержание, то ли чётче выстроить логику, то ли найти новые речевые формы для придания речи яркости и индивидуальности и т. д.). Это значит, что ребёнку снова необходимо опираться на самосознание, которое направит внимание на саморазвитие предметного сознания [5].

В технологии «Дома радости» все занятия по развитию речи условно делятся на четыре направления: занятия, содержанием которых является развитие повествовательной речи; описательной речи; доказательственной речи; объяснительной речи.

Воспитателем составляется план подготовки к каждому занятию (фронтальной форме обучения). В течение двух недель педагог проводит индивидуальную работу по подготовке 5–6 детей к предстоящему занятию. Результатом данной работы является рассказ каждого ребенка, который он продиктовал, а воспитатель записал его в рабочую тетрадь. Потом текст перепечатывается и передаётся в семью для содействия ребёнку в запоминании содержания рассказа.

Когда рассказ ребёнка записан, а потом им выучен наизусть, тогда воспитатель помогает ему проявить свою индивидуальность: найти нужную интонацию, темп, мимику, силу голоса. Рассказчики к началу занятия уже горят желанием выступить перед товарищами (или перед персонажем).

Приём записи рассказа под диктовку ребёнка был предложен Е. И. Тихеевой², потом его проверила М. С. Лаврик, сегодня он широко применяется в работе воспитателей «Домов радости» [6].

При разработке новой технологии занятий большое значение для нас имели исследования нейрофизиологов, которые обращали внимание педагога на специфику работы с мальчиком: он активен только в том случае, если понимает смысл того, что предлагает взрослый. Поэтому речевые занятия проводятся в форме игры [4].

Занятия по обучению *повествовательному рассказу* организуются, например, в форме игры «Театр рассказчика». Участники игры оказываются в трёх ролях: одни «артисты-рассказчики», другие «слушатели-студенты», третьи «слушатели-зрители». Разделение на три подгруппы позволяет

¹ Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1980. – С. 187–233.

² Тихеева Е. И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.

воспитателю сформулировать мотивацию деятельности, прежде всего, мальчикам, для которых речевые занятия оказываются трудоёмкими.

По мнению А. П. Усовой, игровая форма каждого речевого занятия обеспечивает инновационный подход к обучению, когда занятия пронизывают эмоции радости, удовольствия¹.

Артисты-рассказчики приходят в группу нарядно одетыми, им хочется рассказать, поэтому у них настроение оптимистичное. Заранее подготовленные участники представляют разные рассказы по содержанию и по форме, поэтому детям-«зрителям» любопытно их слушать. Дети-«студенты» – это те, кто хочет на следующем занятии тоже выступить с рассказом, заинтересованно слушают рассказы «артистов», учатся у них поведению рассказчика, упражняются в анализе логики рассказа. Именно дети-«студенты» учатся формулировать вопросы рассказчику, определяют, на все ли вопросы в рассказе были даны ответы, в чём проявилась необычность рассказчика.

Занятия, направленные на обучение *описательному рассказу*, готовятся также индивидуально, но используется другое содержание игровой формы. Дети, например, играют в «Магазин», где «продавец» должен уговорить персонаж (Мишку, Незнайку и др.) купить продукты, предметы и т. п. Описательный рассказ – это реклама. Значит, ребёнку-«продавцу» нужно подобрать интонацию к тому тексту, который он уже заранее записал и выучил.

Занятия по обучению *речи-доказательству* – это, прежде всего, беседы, а также разнообразные по содержанию занятия с персонажем (с Мишкой, с куклой Зиной, с Емелей и др.), направленные на обогащение развития у воспитанников познавательной деятельности. Каждый раз ребёнку нужно куклу-собеседника убеждать в необходимости того или иного действия.

Речь-объяснение как речь учителя формируется также уже у малышей, например, во время продуктивных видов деятельности. В технологии «Дома радости» на занятиях продуктивными видами деятельности (конструирование, лепка, аппликация, рисование) выделен особый момент – «технический показ» (четвёртый компонент деятель-

ности), во время которого дети (сначала в форме полилога-многоголосицы) объясняют персонажу способ выполнения деятельности, преобразования материала в продукт. Этот способ каждый ребёнок осваивает в индивидуальном обучении до занятия, а на занятии он формулирует объяснение способа. Формулируя мысль, он её формирует [10]. Кроме того, они учатся объяснять правила в разных видах игр или в трудовой деятельности.

География апробации и внедрения технологии развития связной речи у детей дошкольного возраста на основе системно-структурного и деятельностного подходов весьма широка: более пятидесяти регионов России, Белоруссия, Казахстан. Эффективность представленной технологии доказана результатами мониторинговых исследований, которые проводились педагогами на протяжении длительного времени (2005–2018 гг.). В основу анализа, оценки и обобщения представленных результатов положены разработанные нами показатели развития связной речи и их качественная характеристика².

Овладение речью-повествованием.

Ребёнок четвёртого года жизни. Умеет слушать и понимать речь взрослого и сверстника. Высказывается по теме разговора не отрывочными сообщениями, а развёрнутым текстом, воспроизводит хорошо знакомые сказки и рассказы.

Ребёнок пятого года жизни. Умеет слушать и понимать речь взрослого и сверстника, строить высказывания, имеющие прямое отношение к теме разговора. Владеет моделью рассказа-повествования. Составляет небольшие рассказы-описания по картинкам, сказки об игрушках. Пересказывает небольшие сказки и рассказы по своему, в том числе от лица героя.

Ребёнок шестого, седьмого года жизни. Проявляет творчество в разработке собственной модели (структуры) рассказа-повествования. Сочиняет сюжетные рассказы, сказки по картинкам, игрушкам из собственного опыта. Создаёт разнообразные виды творческих текстов (рассказы, сказки на тему, предложенную взрослым; придумывание конца к рассказу, рассказы по аналогии,

¹ Усова А. П. Обучение в детском саду. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1970. – 206 с.

² Крылова Н. М., Тимошенко Л. В. Мониторинг динамики развития и саморазвития воспитанника как индивидуальности на основе программы «Детский сад – Дом радости». – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

придумывание собственных текстов). Пользуется свойственными жанру средствами выразительности и знаниями особенностей сюжета.

Овладение речью-описанием.

Ребёнок четвёртого года жизни. Проявляет речевую активность, охотно отвечает на вопросы по описанию предмета: его качество, назначение. Составляет небольшие описательные рассказы об игрушках, предметах.

Ребёнок пятого года жизни. Проявляет речевую активность на основе использования наглядного материала. Проявляет творчество при составлении небольших описательных рассказов по содержанию картин, о предметах, игрушках. Сочиняет загадки-описания.

Ребёнок шестого года жизни. Творчески использует разнообразные средства выразительности, в том числе и языковые (метафоры, сравнения, олицетворение). Умеет сочинять загадки, подбирая слова, характеризующие существенные особенности предметов, устанавливает все существующие связи, последовательно и содержательно строит рассказ.

Ребёнок седьмого года жизни. Демонстрирует индивидуальную способность к логическому построению описательного рассказа, сочинительству загадок; создает разнообразные творческие рассказы – описания природы. Описательные рассказы отличаются содержательностью: подбирает слова, характеризующие явления, в собственном индивидуальном стиле, использует в речи метафоры, сравнения, эпитеты, синонимы.

Овладение речью-доказательством.

Ребёнок старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Умеет строить высказывания по законам логики: называет факты, приводит аргументы, формулирует выво-

ды, употребляет традиционные для общения речевые обороты (я думаю, я считаю, мне кажется, позвольте не согласиться). Речь-доказательство активно используется на занятиях и в повседневной жизни.

Овладение речью-объяснением.

Ребёнок старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Творчески использует каждый вид речи по назначению (повествование, описание, доказательство, объяснение) как средство речевого общения со взрослыми и сверстниками. Владеет специфическими средствами каждого вида речи. Может формулировать высказывания по вопросам, алгоритмам и как считает нужным.

Заключение. Понимание взаимосвязи познавательного и речевого развития человека – это основа стратегии поиска новых технологий духовного развития и саморазвития дошкольника как неповторимой индивидуальности в программе и технологии «Дом радости».

Речь рассматривается нами как деятельность, структура которой представлена пятью компонентами: замысел, предмет, средства, порядок действий и результат. Ребёнок дошкольного возраста овладевает следующими видами связной речи: повествование, описание, доказательство, объяснение. Автором Программы «Дом радости» разработана технология овладения каждым вышеназванным видом связной речи. Для определения качества овладения ребёнком связной речью разработаны и представлены показатели и их качественная характеристика.

Таким образом, становлению и развитию всех четырёх видов связной речи, начиная с младшей группы, можно содействовать целенаправленно и эффективно, применяя предлагаемую технологию «Дома радости».

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 520 с.
3. Ерастов Н. П. Процессы мышления в речевой деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1971. 34 с.
4. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2001. 184 с.
5. Крылова Н. М. «Лесенка успеха» или Три грани научно-методической системы детского сада. Изд. 2. СПб.: Образовательные проекты, 2013. 240 с.
6. Лаврик М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977. 18 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

8. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / под ред. Е. А. Климова. М.: Воронеж: МОДЭК, 1996. 448 с.
9. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние перспективы. М.: Обруч, 2013. 192 с.
10. Рубинштейн С. Л. К психологии речи // Проблемы общей психологии. Изд. 2. М.: Педагогика, 1974. С. 219–234.
11. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 416 с.

Статья поступила в редакцию 22.02.2019; принята к публикации 25.03.2019

Библиографическое описание статьи

Крылова Н. М., Тимошенко Л. В. Системно-структурный и деятельностный подходы как методологическая основа содействия амплификации развития и саморазвития у дошкольника познавательной и речевой деятельности в их взаимосвязи // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 75–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-75-81.

Natalia M. Krylova¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Perm State-Pedagogic University
(24 Siberian st., Perm, 614000, Russia),
e-mail: dom-radosty@mail.ru*

Ludmila V. Timoshenko²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Omsk State Pedagogic University
(32 Peace Avenue, Omsk, 644050, Russia),
e-mail: lvt57@mail.ru*

System-structural and activity approaches as a methodological basis for promoting the amplification of development and self-development in preschoolers of cognitive and verbal activities in their interrelation

In the article, in accordance with the teachings of S. L. Rubinstein, preschoolers speech is regarded as an activity. It is a system-structural formation of five components: concept, material, means, system of statements and the result as a self-rating of the product adequacy to its concept. A preschooler from the age of 3, mastering each of the four types of speech (narration, description, proof, explanation) as a means of communication between people, actively relies on the interaction of the objective consciousness (what about to speak) and self-consciousness (why talk about it). In order to determine the quality of mastering cohesive speech by children of preschool age, indicators of the developed of coherent speech (narration, description, proof, explanation) and their qualitative characteristics have been developed and presented.

Keywords: self-awareness, intelligence, cognition, speech as an activity and as a system-structural formation

References

1. Blauberger, I. V., Yudin, Eh. G. Formation and essence of the system approach. M: Nauka, 1973. (In Rus.)
2. Vygotsky, L. S. Selected psychological studies. M: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1956. (In Rus.)
3. Erastov, N. P. Processes of thinking in speech activity. Dr. sci. diss. abstr. M: 1971. (In Rus.)
4. Eremeeva, V. D., Khrizman, T. P. Boys and girls are two different worlds. Neuropsychologists – teachers, educators, parents, school psychologists. M., SPB: Tuskarora, 2001. (In Rus.)
5. Krylova, N. M. “Ladder of success” or Three facets of scientific and methodical system of kindergarten. SPB: Obrazovatel’nye proekty, 2013. (In Rus.)

¹ N. M. Krylova: the main author, developer of the program and technology; implements and coordinates the introduction of technology, summarizes the findings of the study, writes the article.

² L. V. Timoshenko: organizes and carries out empirical research, collects material, analyzes and summarizes the results, writes and draws up the article.

6. Lavrik, M. S. The formation of complex syntactic constructions in the speech of the senior preschool children. Cand. sci. diss. abstr. M: 1977. (In Rus.)
7. Leontev, A. A. Language, speech, speech activity. M: Prosveshchenie, 1969. (In Rus.)
8. Merlin, V. S. Psychology of individuality. M: Voronezh: MODEHK, 1996. (In Rus.)
9. Poddyakov, N. N. Mental development and self-development of a preschool child. Near and long term prospects. M: Obruch, 2013. (In Rus.)
10. Rubinshtein, S. L. To psychology of speech. Problems of General psychology. M: Pedagogika, 1974: 219–234. (In Rus.)
11. Elkonin, D. B. Mental development in childhood: Selected psychological works. M: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, Voronezh: NPO «MODEHK», 2001. (In Rus.)

Received: February 22, 2019; accepted for publication March 25, 2019

Reference to the article

Krylova N. M., Timoshenko L. V. System-structural and activity approaches as a methodological basis for promoting the amplification of development and self-development in preschoolers of cognitive and verbal activities in their interrelation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 75–81. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-75-81.

УДК 373.2.016 (571.54)

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-82-89

Зинаида Баторовна Лопсонова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Педагогический институт
Бурятского государственного университета
им. Доржи Банзарова
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 25),
e-mail: Lopsonova@mail.ru
orcid: 0000-0002-67777-361X

Проектирование модели региональной программы дошкольного образования

В настоящей статье рассматриваются подходы к проектированию региональной образовательной программы дошкольной образовательной организации. В центре внимания автора актуальные вопросы разработки части программы, формируемой участниками образовательных отношений. Самостоятельная часть программы может быть ориентирована на специфику национальных, этнокультурных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность. Автором выделены актуальные проблемы проектирования региональной программы: отсутствие целенаправленной региональной стратегии непрерывного этнокультурного образования детей, трудности в конструировании содержания и способов моделирования образовательного процесса дошкольной образовательной организации с учётом региональной, этнокультурной специфики; недостаточное программно-методическое обеспечение. Автором осуществлён теоретический анализ проблемы, изучено её состояние на практике по разработке этнокультурной, региональной части образовательных программ в дошкольных образовательных организациях Республики Бурятия. В статье предлагается авторская модель региональной программы, отражающая её структурные части, принципы построения, способы интеграции этнокультурного регионального содержания в образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Содержание регионального образования для дошкольников представляют этнокультурные модули, которые органично встраиваются в образовательные области основной программы. Данное содержание эффективно реализуется при условии выбора способа моделирования образовательного процесса на основе принципа интеграции, проектирования этнокультурной развивающей среды, организации партнёрства с родителями и социумом, использования инновационных технологий обучения и воспитания.

Ключевые слова: образовательная программа, этнокультурный компонент, региональный компонент, вариативность, этнические концепты, образовательный модуль

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования¹ (далее ФГОС ДО) были определены требования к структуре образовательной программы дошкольного образования. Период с 2014 по 2016 гг. явился переходным этапом для осмысления педагогами идеологии и содержания требований стандарта, развития компетенций по самостоятельному проектированию образовательных программ с учётом интересов и мотивов детей, образовательных потребностей семьи, педагогов. Разработка

образовательной программы – это сложный и творческий процесс определения приоритетного направления, формулирования целей и задач, конструирования содержания и способов организации образовательной деятельности, направленной на достижение качественного результата. Процесс проектирования предполагает процедуру анализа состояния образовательной среды, оценки возможностей и ресурсов организации, выбора приоритетного направления развития детей, построения модели образовательного процесса, организации творческой группы, команды участников.

В настоящее время к руководителям и педагогам-практикам приходит понимание

¹ Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 01.03.2019).

необходимости определения своего пути в проектировании образовательной программы. Заметны позитивные изменения, связанные с улучшением условий пребывания детей, совершенствования способов организации образовательного процесса, привлечения родителей и общественности к оценке деятельности ДОО, наблюдается процесс освоения современных развивающих технологий, методик, их адаптация к специфике региональных и этнокультурных особенностей.

Вместе с тем существует ряд актуальных проблем в проектировании региональной программы: отсутствие целенаправленной региональной стратегии непрерывного этнокультурного образования детей, основанной на концепции этнокультурного развития в изменяющихся социокультурных условиях; трудности в конструировании содержания и способов моделирования образовательного процесса ДОО с учётом региональной, этнокультурной специфики; недостаточное программно-методическое обеспечение этнокультурного образования дошкольников в регионе.

Данные обстоятельства выдвигают на первый план объективную необходимость разработки примерной региональной программы дошкольного образования. Цель статьи – обоснование модели региональной программы дошкольного образования. Объект исследования – образовательное проектирование. Предмет исследования – процесс проектирования модели региональной программы дошкольного образования.

Методология и методы исследования. К изучению проблем этнокультурного образования обращались многие исследователи. Наше исследование опирается на культурологический подход, где в качестве основополагающей выступает идея воспитания человека культуры (Е. В. Бондаревская). Для культуры образование выступает как территория, где осуществляется социальное наследование. В частности, воспитательное пространство – это пространство культуры, питающее развитие личности [3]. Для нашего исследования важно понимание того, что культурологический подход основывается на признании самоценности дошкольного детства как этапа вхождения ребёнка в мир культуры [7]. Ребёнок выступает как субъект жизнедеятельности, способный к культурному саморазвитию в рам-

ках доступного опыта. Он живёт и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определённому этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический подход. В этой трансформации проявляется единство общечеловеческого, национального и индивидуального.

Понятие этнопедагогический компонент было разработано учёными лаборатории этнопедагогики РАО Г. Н. Волковым, В. М. Григорьевым, Г. И. Батуриной и др., которое представляет собой синтез этнических и педагогических компонентов. По мнению Г. В. Нездемковской, в осуществлении такой гармонизации и состоит суть проблемы, решение которой требует разработки на государственном уровне технологий по системному включению этнопедагогического компонента во все звенья системы образования [9]. Теоретические подходы к определению содержания этнокультурного образования рассмотрены А. Б. Афанасьевой. Опираясь на характеристику уровней содержания образования, данную В. В. Краевским, ею выделены следующие компоненты: этнокультурологический, лингвистический, полиэтнический, историко-культурный, культурно-региональный, этнопсихолого-педагогический [1].

Образовательная программа современной дошкольной организации должна учитывать специфику национальных, социокультурных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения. Регионализация образования, по мнению А. К. Костина, должна ориентироваться на социокультурные модели отбора содержания образования, где оно строится на основе многообразных социокультурных кодов сообществ, наций, этнических групп [6].

В соответствии с требованиями ФГОС, обязательная часть программы должна составлять не менее 60 %, часть программы, формируемая участниками образовательных отношений, – не более 40 % от её общего объёма. В содержание образования может быть встроен этнокультурологический компонент, который знакомит детей с народной игровой культурой, устным народным творчеством, декоративно-прикладным

искусством разных народов, традициями и обычаями и др. Этнокультурные традиции могут быть включены в часть программы, формируемой самостоятельно как отдельные парциальные программы. Выход на соотношение культуры и образования позволяет выделить два компонента культуры: социализация и инкультурация. Задачи их обеспечения решаются в процессе общего образования, эффективность их решения зависит от степени культууролизации образования [12].

Проблема актуальности преобразования содержания образования, необходимость выделения национального компонента в качестве «дидактического ядра» подчёркивалась в исследованиях С. Д. Намсараева [4]. В трудах А. Б. Панькина представлено обоснование принципа этнокультурной коннотации образования. Он ориентирует на выделение «этнических констант центральной темы культуры этноса, как сквозных этнокультурных тем», присутствующих во всех компонентах образовательной системы [11].

В настоящее время в педагогике, во-первых, в условиях изменяющейся социокультурной среды, нарастающей мультикультурности общества актуализируется идея обновления и совершенствования регионального содержания дошкольного образования (его целей, ценностей, смысловых установок, использования эффективных технологий для достижения результата). Во-вторых, изменения, связанные с модернизацией дошкольного образования, стимулируют поиск вариативности его содержания. На наш взгляд, конструирование образовательной программы с приоритетным направлением этнокультурного, регионального содержания задаёт особую специфику и обеспечивает разнообразие образовательной деятельности.

В качестве методов исследования нами были выбраны: изучение и обобщение опыта проектирования региональных программ, сравнительный анализ, моделирование, мониторинг и др.

Результаты исследования. В настоящее время назрела объективная необходимость в проектировании региональной программы дошкольного образования для Республики Бурятия, обосновании научно-методических подходов к наполнению этнокультурным, региональным содержанием образовательных областей программы,

формулировании принципов её построения, целей, задач, способов достижения, моделировании образовательного процесса на основе интеграции. Её функция стать ориентиром для разработки и утверждения части, формируемой участниками образовательных отношений, которая позволит сконцентрировать в себе лучший региональный образовательный потенциал дошкольного образования.

Образовательная программа должна учитывать многообразие конкретных социокультурных, географических, климатических условий региона, образовательные запросы родителей (законных представителей), интересы и предпочтения педагогов, разнообразность этнического состава группы воспитанников. Особенностью такой программы является вариативность содержания и средств реализации, способов взаимодействия с детьми.

Разработку и внедрение регионального, этнокультурного содержания дошкольного образования в образовательный процесс ДОО, на наш взгляд, необходимо рассматривать как процесс обновления содержания образования. Как отмечает А. Б. Афанасьева, этнокультурная специфика содержания образования реализуется именно через региональный компонент [1]. Концептуальная основа программы должна базироваться на идее амплификации детского развития как процессе обогащения и наполнения этнокультурным, региональным компонентом содержания образовательных областей, видов детской деятельности и культурных практик.

Одним из актуальных вопросов обсуждения при разработке региональной программы является проблема обучения детей родному языку. Рассмотрим ситуацию с изучением родного бурятского языка в организациях дошкольного образования в столице Республики Бурятия г. Улан-Удэ. В настоящее время в 33 (66 %) муниципальных ДОО г. Улан-Удэ из 50 ведётся обучение бурятскому языку как государственному по разным программам. В учебном плане большинства детских садов на занятия по бурятскому языку отводится два часа в неделю, и этого явно недостаточно для решения задач обучения. Как показали результаты нашего исследования, проведенного в детских садах № 35 «Алые паруса», № 86 «Оюна», наибольший образовательный эффект достигается при условии погружения

и гармоничного встраивания деятельности учителя бурятского языка во все сегменты образовательного процесса [8]. Способы интеграции могут быть различными: на уровне педагогов (с воспитателем, музыкальным руководителем на занятиях и режимных моментах), на уровне детей (в различных отрезках режима на прогулке, во время свободных игр), на уровне родителей (во время утреннего приёма и вечером). Такой подход требует управления деятельностью педагогов и специалистов, встраивания модели образовательного процесса на основе интеграции.

Как показывает практика, вопрос о введении родного языка становится выбором руководителя ДОО. Несмотря на процессы оптимизации, часть руководителей, которые осознали необходимость и значимость изучения родного языка, сумели обеспечить условия для обучения детей и сохранить ставку учителя бурятского языка. Следует отметить, что на муниципальном уровне одним из критериев оценки эффективности руководителя образовательной организации является создание условий для изучения родного языка.

Следует обратить внимание на тот факт, что современная ситуация развития ребёнка-дошкольника складывается таким образом, что наступающая информационная культура, воздействие СМИ, телевидения расширяют сферу действия русского языка, постепенно дети, воспитывающиеся в условиях моноэтнической бурятской среды, в качестве средства общения со сверстниками чаще используют русский язык, чем родной. В связи с этим острота языковой ситуации в регионе объясняет необходимость усиления роли фактора сознательного регулирующего воздействия «преподавание бурятского языка в системе образования» [2].

В современной ситуации на основе изучения языковых потребностей общества и семьи необходим договор с родителями по выбору языка обучения. Этнокультурные запросы и потребности в образовании – одна из наименее разработанных проблем, которая несёт неодинаковую этническую нагрузку, она не может изучаться в отрыве от специфики народа и вне конкретного исторического контекста.

Обсуждение результатов исследования. На основе проведённого анализа нами была разработана модель примерной региональной программы, которая отображена на рисунке, с. 86.

Согласно ФГОС ДО образовательная программа должна иметь три структурных раздела: целевой, содержательный и организационный. Рассмотрим содержание примерной региональной программы в соответствии с данной структурой.

Целевой раздел примерной региональной программы определяет её цели и задачи, принципы и подходы к её формированию, планируемые результаты её освоения в виде целевых ориентиров.

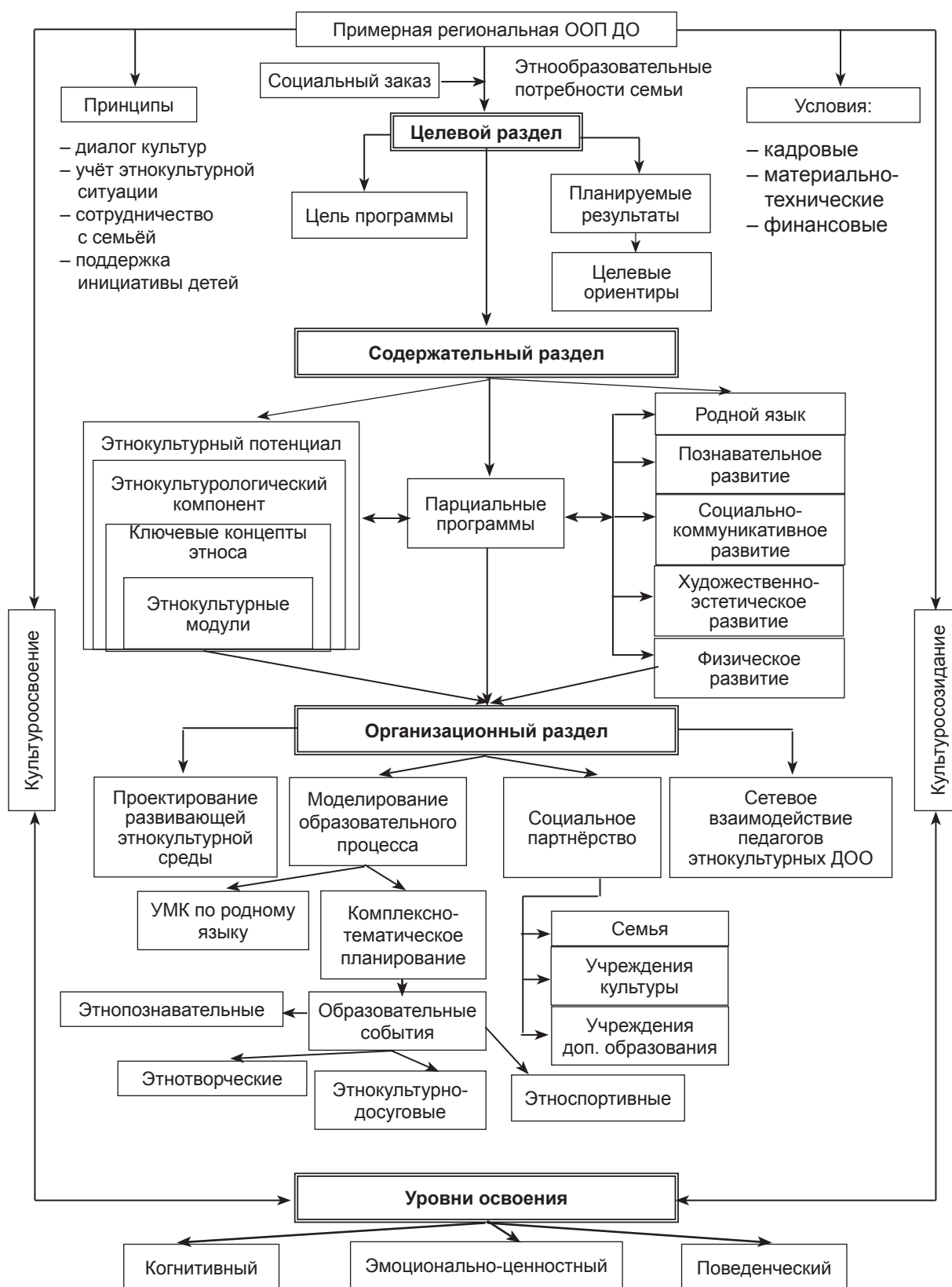
Целью программы является формирование этнической идентичности и ценностных ориентаций детей через обогащение их физического, интеллектуального, духовно-нравственного, эстетического и личностного развития путем творческого освоения этнорегиональных ценностей (язык, традиции, игры, праздники) на основе диалога с природным и социальным миром.

Ценности задают цели образования, заключающиеся в формировании и трансляции ценностной матрицы культуры. Сохранение этнической самобытности личности возможно при условии обретения ребёнком собственного «Я» через познание природы, культуры, человека.

Задачи программы:

- приобщение к истории и культуре родного края, познание природы человека как другой индивидуальности, формирование чувства гордости за свой род, семью;
- развитие субъектности ребёнка в процессе овладения родным языком, приобщение к традициям, фольклору;
- формирование представлений о своей малой родине, развитие умения жить в согласии с другими, проявлять доброжелательное отношение к детям другой национальности.

Основу любой программы составляют основополагающие принципы, среди которых: принцип культуросообразности, диалога культур, возрастной адекватности образования, национальной самобытности, сотрудничество организации с семьёй, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, развитие творческих способностей.



Модель региональной программы
The model of the regional program

Содержательный раздел программы включает содержание образовательной деятельности по пяти образовательным областям: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической. Особенностью данной программы является разработка нового содержания по краеведению, этнокультуре через встраивание в образовательные области основной программы. За основу содержания нами определены этнические концепты, которые представлены в виде образовательных модулей: «Моя родословная – Минии уг гарбал», «Бурятская юрта – Гэр», «Восточный лунный календарь – Литэ», «Сагаалган – Новый год по лунному календарю», «Традиции бурятской кухни – Саган эдээн», «Бурятский костюм – Буряад дэгэл», «Природа родного края – Манай Байгали», «Пять драгоценностей – Табан хушуу мал», «Народные игры бурят – Буряад арадай наадан», «Устное народное творчество – Арадай аман зохоёл» [5].

Задачи по приобщению к культуре, традициям, языку, фольклору и искусству бурятского народа должны быть включены во все образовательные области развития ребёнка.

Образовательная область «Познавательное развитие» включает ознакомление с родословной, формирование представлений об истории своей семьи. Ребёнок знакомится с растительным и животным миром Республики Бурятия, озером Байкал, этноэкологическими традициями бурятского народа по отношению к окружающей природе, миру в целом. Дети знакомятся с бытом, историей жилища, элементами традиционного образа жизни бурят и русских семейных, эвенков.

Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на ознакомление детей с родным селом, городом, республикой. Ребёнок знакомится с флагом, гербом, гимном Республики Бурятия, столицей республики г. Улан-Удэ, его достопримечательностями. Ребёнок гордится своей малой родиной. Называет имена знаменитых людей, прославивших родной край: воинов-защитников, писателей, художников, спортсменов и др. Знает, что в родном городе живут люди разных национальностей: русские, буряты, татары, украинцы и др.

Образовательная область «Речевое развитие» решает задачу развития интере-

са детей к родному (бурятскому) языку, языкам народов Бурятии, проявления желания говорить на родном языке, слушать песни, стихи, сказки, на основе предпочитаемых видов деятельности (игра, проект, продуктивные виды деятельности).

Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» направлена на ознакомление детей с живописью, графикой, скульптурой и архитектурой, народными художественными традициями бурятских мастеров, русских, семейских, изделиями декоративно-прикладного искусства, музыкальными произведениями. Программа предполагает ознакомление с народным фольклором, художественным творчеством бурятских поэтов, писателей.

Образовательная область «Физическое развитие» знакомит детей с бурятскими и русскими народными подвижными играми, прививает интерес к традиционным бурятским состязаниям «Бухэ барилдан» (Игрища мужей): национальная борьба, конные скачки, стрельба из лука.

Организационный раздел программы описывает систему условий реализации образовательной деятельности, необходимых для достижения целей региональной программы, планируемых результатов её освоения в виде целевых ориентиров, а также особенности организации образовательной деятельности.

Как показывает опыт, региональное, этнокультурное содержание хорошо встраивается в содержание образовательных областей и одним из эффективных механизмов интеграции этнического, регионального, российского компонентов содержания выступает комплексно-тематическая модель организации. Ритмичность организации образовательного процесса задает планирование на основе событийности, т. е. проектирование знаковых событий в дошкольной организации (национальные праздники, выставки, фестивали, флешмобы, проекты и др.), которые способствуют объединению детей, педагогов, родителей в единое детско-взрослое сообщество. К примеру, это создает культурное поле для проявлений детей в различных видах творческой деятельности:

– коммуникативной: моделирование ситуаций общения на родном языке и взаимодействия со взрослыми и детьми;

– проектной: разработка мини-проектов на бурятском языке, на материале народных игр, этнокультурных традиций;

– познавательно-исследовательской: познание культурных ценностей природного и социального окружения в регионе;

– восприятие художественной литературы и этнического фольклора, эпоса, легенд и преданий;

– конструирование из разного материала;

– изобразительная деятельность: лепка, рисование, аппликация. В помощь педагогам для реализации художественно-культурной компетентности детей разработаны рабочие тетради «У Байкала мы живем», «Байкальская мозаика» [10].

Заключение. Таким образом, нами рассмотрены методологические подходы к проектированию региональной программы дошкольного образования, как части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Осуществлена попытка обоснования модели региональной программы дошкольного образования, выделены и обоснованы её структурные компоненты, сформулированы цели и задачи, предложен вариант отбора этнорегионального содержания образовательных областей, а также рассмотрена система условий реализации образовательной деятельности, пути достижения целей региональной программы, планируемых результатов её освоения.

Список литературы

1. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. СПб.: Университетский образовательный округ СПб и ЛО, 2009. 296 с.
2. Бажеева Т. П. Социальный и языковой аспекты формирования раннего (детского) бурятско-русского и русско-бурятского двуязычия. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2002. 150 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
4. Бурхинов Д. М., Данилов Д. А., Намсараев С. Д. Народная педагогика и современная национальная школа. Улан-Удэ: Бэлиг, 1993. 136 с.
5. Дагбаева Н. Ж., Лопсонова З. Б. Проектирование этнокультурных практик дошкольников: регионально-этнический аспект // Ученые записки ЗабГУ. 2018. Т. 13, № 5. С. 98–103.
6. Костин А. К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики // Педагогика. 2005. № 8. С. 26–32.
7. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 3–21.
8. Лопсонова З. Б. Регионализация содержания дошкольного образования в условиях введения ФГОС // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. 2014. Вып. 1. № 1 (4). С. 12–17.
9. Нездемковская Г. В. Зарождение и развитие этнопедагогике в России. М.: Эдитус, 2011. 308 с.
10. Пазникова З. И. Формирование у детей художественно-культурной компетентности в условиях преемственности начального и дошкольного образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 1. С. 132–137.
11. Паныкин А. Б. Этнокультурная коннотация образования. Элиста: Калмыцкий государственный университет, 2009. 380 с.
12. Флиер А. Я. Культурология образования: цели, задачи, возможности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 1 (51). С. 24–31.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019; принята к публикации 24.03.2019

Библиографическое описание статьи

Лопсонова З. Б. Проектирование модели региональной программы дошкольного образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 82–89. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-82-89.

Zinaida B. Lopsonova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Teachers' Training college of the Buryat State University
named after Dorzhi Banzarov
(25 Pushkin st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: Lopsonova@mail.ru
orcid: 0000-0002-67777-361X

Model planning or the regional program in infant schools

The article reviews the approaches to the planning of the regional educational program in infant schools. The author focuses her attention on the actual points of the program generated by participants of educational process. The separate part of this program can be directed to the specific features of national and ethnocultural circumstances which provide the educational activity. The author outlines some urgent problems of the regional program, i.e. lack of the determined regional strategy of permanent education for children, some difficulties in planning the contents and ways of modelling educational process in infant schools, taking into account regional and ethnocultural features; shortage of methodological support. The author has made theoretical analysis of the problem, examined ethnocultural and regional parts of educational programs in infant schools in the Republic of Buryatia. The author's model of the regional program represented in this article includes its structure, construction principles and ways of integration of the ethnocultural contents in the educational process in infant schools. The content of the regional education includes ethnocultural modules which can be naturally integrated with the basic educational program. The given contents can be effectively put into practice under the condition of the exact choice of educational modeling, basing on the principles of integration, projecting of the ethnocultural educational environment, organization of partnership with parents and community, using innovative educational technologies.

Keywords: educational program, ethnocultural component, regional component, variety, ethnic concepts, educational module

References

1. Afanaseva, A. B. Ethno-cultural education in Russia: theory, history, conceptual foundations. SPB: Universitetskii obrazovatel'nyi okrug SPb i LO, 2009. (In Rus.)
2. Bazheeva, T. P. Social and linguistic aspects of the formation of early (child) Buryat-Russian and Russian-Buryat bilingualism. Ulan-UdeEH: Izdatel'stvo BNTs SO RAN, 2002. (In Rus.)
3. Bondarevskaya, E. V., Kulnevich, S. V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education. Tvorcheskii tsentr «Uchitel'», 1999. (In Rus.)
4. Burkhinov, D. M., Danilov, D. A., Namsaraev, S. D. Folk pedagogy and modern national school. Ulan-UdeEH: «BehliG», 1993. (In Rus.)
5. Dagbaeva, N. Zh., Lopsonova, Z. B. Design of ethno-cultural practices of preschool children: regional-ethnic aspect. Scientific Notes of ZabGU, pp. 98–103, no. 5, vol. 13, 2018. (In Rus.)
6. Kostin, A. K. Regionalization of education – strategic direction of educational policy. Pedagogy, pp. 26–32, no. 8, 2005. (In Rus.)
7. Kudryavtsev, V. T. Study of child development at the turn of the century. Questions of psychology, pp. 3–21, no. 2, 2001. (In Rus.)
8. Lopsonova, Z. B. Regionalization of the maintenance of preschool education under the conditions of introduction of FSES. Bulletin of the Buryat State University, no. 1, vol. 4, pp. 12–17, 2014. (In Rus.)
9. Nezdemkovskaya, G. V. Origin and development of ethnopedagogics in Russia. M: EdituS, 2011. (In Rus.)
10. Paznikova, Z. I. Formation of children's artistic and cultural competence in terms of continuity of primary and pre-school education. Bulletin of the Buryat State University, no. 1, pp. 132–137, 2015. (In Rus.)
11. Pankin, A. B. Ethnocultural connotation of education. Kalmytsk State University, 2009. (In Rus.)
12. Flier, A. Ya. Culturology of education: goals, objectives, opportunities. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts, no. 1, vol. 51, pp. 24–31, 2013. (In Rus.)

Received: February 25, 2019; accepted for publication March 24, 2019

Reference to the article

Lopsonova Z. B. Model planning or the regional program in infant schools // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 82–89. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-82-89.

УДК 373.21

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-90-100

Римма Иршатовна Яфизова¹,
кандидат педагогических наук, ассистент,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная р. Мойки, 48),
e-mail: jafizova@rambler.ru
orcid: 0000-0002-7141-2059

Лидия Константиновна Ничипоренко²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Набережная р. Мойки, 48),
e-mail: mail-to-lida@mail.ru
orcid: 0000-0001-7659-5555

Экономическая социализация старших дошкольников: формирование представлений у детей о ценности денег

В статье раскрывается специфика представлений современных детей старшего дошкольного возраста о деньгах, их значимости и ценности, а также подходы к формированию финансовой грамотности детей с учётом современных тенденций дошкольного образования, социального заказа и развития ребёнка-дошкольника. В процессе изучения представлений детей, условий и факторов, предопределяющих методику работы в данном направлении, были изучены теоретические основы экономического образования детей дошкольного возраста; история развития системы работы, обеспечивающей финансовую грамотность детей и подростков в России и за рубежом. Был проанализирован отечественный и зарубежный опыт организации экономического образования, а также условия, проблемы и перспективы социально-экономического воспитания детей дошкольного возраста. Результатом исследования стал фактологический массив представлений старших дошкольников о деньгах, их значении и ценности; мониторинг условий организации экономического образования детей; проектирование, разработка и апробация подходов к организации формирования дофинансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста, готовности педагогов к осуществлению данной работы; ориентация современного родителя на ценности трудового воспитания в семье. Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы методистами в работе с педагогами и специалистами в работе с детьми старшего дошкольного возраста, в организации образовательных ситуаций по формированию дофинансовой грамотности. Интеграция разнообразных подходов позволила создать целостную систему условий организации образовательной деятельности в области экономики для детей, особая ценность которой заключается в том, что её реализация обеспечивает погружение в интегративную среду современной социальной ситуации развития ребенка.

Ключевые слова: дофинансовая грамотность детей, ценность трудового воспитания, ценностное отношение к деньгам, экономическое воспитание дошкольника

Введение. Глобальные перемены современного общества, в частности в экономической и политической сферах требуют пересмотра направлений развития образования применительно с дошкольно-

го возраста. Это связано с тем, что уже с первых лет жизни ребёнка окружает среда, насыщенная экономическими процессами и разнообразными понятиями, что значительно актуализирует экономическую со-

¹ Р. И. Яфизова – основной автор, разработчик концептуальных основ в подходах к организации экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

² Л. К. Ничипоренко – разработчик содержательных и технологических основ организации экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

циализацию детей дошкольного возраста, так как ребенок с малых лет соприкасается с такими экономическими категориями, как деньги, вещи, работа, цена, скидка, акция, стоимость, распродажа.

Наиболее острый пик потребности в экономическом просвещении появился в нашей стране в девяностых годах, с переходом к рыночной экономике. Независимо от желания взрослых, современный ребенок впитывает некоторые знания из окружающей его медиасреды, жизни. Здесь существует несовершенство естественного обогащения: среда – это лишь база информации, но не инструмент, которым ребенок мог бы пользоваться осознанно. Существует ряд базовых областей знаний детей новой эры, один из которых экономическое воспитание. Это новая область в педагогике, без которой модернизация системы образования может оказаться неполноценной. Экономическое воспитание подразумевает трансформацию знаний в понимание своих действий, умение делать выбор, определять приоритеты, при этом не теряя ценностное отношение к нравственным аспектам проблем [8].

Развитие целостной разносторонней личности с дошкольного возраста, как субъекта социализации, невозможно без вовлечения ребенка в экономическую составляющую жизни, которая его окружает. Экономическая социализация существенно актуализирует вопрос формирования у детей представлений о ценности денег, воспитания экономической культуры, привлечения детей к «взрослой» экономике.

Изучение основ дофинансового воспитания помогает детям формировать экономическое представление, осваивать специальные понятия, потребности, природные ресурсы, товарооборот и т. д. [11]. Твёрдо освоив эти азы с детства, взрослея, дети смогут достойно преодолевать любые препятствия, которые поставит перед ними жизнь, не теряя голову от страха.

Дофинансовое воспитание детей понимается как формирование элементарного представления у детей старшего дошкольного возраста о ценности денег. Современный вектор в дошкольной педагогике – экономическая социализация детей старшего дошкольного возраста [7].

Актуальность исследования обусловлена тем, что в педагогической науке изучаются разнообразные аспекты проблемы экономического воспитания:

- экономическое образование детей дошкольного возраста (А. А. Смоленцева);
- формирование основ экономической культуры (Е. А. Курак);
- наиболее глубоко диссонанс экономического и нравственного воспитания ребёнка отражен в исследованиях А. Д. Шатовой. Ею изучена возможность экономического просвещения детей дошкольного возраста с учётом интеграции нравственного, трудового, экономического аспектов в процессе социализации¹;
- о становлении экономической социализации детей (Е. В. Козлова);
- об осознании экономических понятий детьми (Л. А. Голуб, Л. Н. Галкина).

Однако при всем многообразии исследуемых проблем малоизученными остаются педагогические условия формирования представлений у детей дошкольного возраста о ценности денег. Во многих названных подходах проблему обозначают актуальной, однако это тот самый аспект, который нуждается в непрерывном обновлении практического характера в силу стремительно изменяющихся промышленных и научно-технических обстоятельств жизнедеятельности человека и требований, предъявляемым социумом.

Перед педагогом стоит серьёзная миссия – на определённом этапе дошкольного возраста обучить детей рассуждать и действовать по заданной теме, самостоятельно искать пути, решения, чётко понимать, что происходит вокруг и почему это так, а не иначе. Задача всех уровней образования заключается в воспитании активной, творческой личности, готовой к самоизменению и успешной самореализации, однако без «перестройки мышления» у тех, кто оказывает влияние на воспитание ребёнка, это невозможно.

Методология и методы исследования. Для осуществления анализа теоретических подходов использовались методы анализа научной и научно-методической литературы по теме исследования, анализ и синтез, моделирование, обобщение. Для проведения экспериментального этапа использовались методы психолого-педагогического мониторинга (наблюдение, опрос, анкетирование, заполнение мотивационного

¹ Шатова А. Д. Тропинка в экономику. Программа. Методические рекомендации. Конспекты занятий с детьми 5–7 лет. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 176 с.

листа, проблемная ситуация, проективные методики, рефлексивный самоанализ и прочее). При проведении исследования авторы ориентировались на принципы научности, развития, системности, комплексности, дополненности. Одновременно с этим анализ исследуемых явлений проводится с позиций междисциплинарности, педагогические явления рассматриваются как целостные в рамках природной, социальной, психической систем, что отвечает принципу системности. Согласно принципу дополненности, учтено влияние на изучаемое явление особенностей взаимодействия субъектов исследования со средой, при этом все теории, описывающие заданную область исследования, рассматриваются как равноправные и правомерные.

Цель исследования: теоретически и экспериментально изучить специфику дофинансового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической и экономической литературы по проблеме исследования.

2. Изучить представления детей старшего дошкольного возраста о ценности денег и специфику педагогических условий, способствующих их формированию.

3. Разработать и апробировать комплексную программу по формированию представлений детей дошкольного возраста о ценности денег с целью создания образовательного поля, которое соответствует современным экономическим тенденциям и требованиям общества.

Теоретические подходы к изучению методического аспекта формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о ценности денег. С введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования большое значение отводится социальному развитию детей дошкольного возраста. Именно в этом возрасте происходит приобщение ребенка к социальному опыту, накопленному предыдущими поколениями в различных сферах человеческой деятельности.

Эффективность процессов первичной социализации детей обеспечивается, в том числе и дофинансовым образованием дошкольника, во многом определяя развитие личностных качеств ребенка.

Формирование социально-экономических ценностей происходит в процессе освоения детьми качеств, с помощью которых он социализируется. Необходимость формирования у детей таких качеств, как трудолюбие, бережливость, практичность, деловитость, экономность, предприимчивость, способность рационально относиться к созданным и накопленным предшественниками материальным и духовным ценностям, – прослеживаются в исследованиях Н. Л. Беляевой, Л. Н. Галкиной и др. [2; 3; 12].

В концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года есть отражение данной проблемы: «переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально индивидуализированному образованию для всех, развитие образования, неразрывно ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности... Достижение целей развития, успешная модернизация экономики и социальной сферы предполагают выстраивание эффективных механизмов взаимодействия общества, бизнеса и государства, направленных на координацию усилий всех сторон»,¹ что отвечает на вопрос о преемственности дофинансового образования в дошкольном возрасте с целью воспитания экономически грамотного общества, что как никогда актуально для страны.

Центральным звеном знаний о социальной действительности являются знания о трудовой деятельности людей. Это содержание знаний имеет непреходящее значение в социализации личности. Реализация задач экономического воспитания возможна при условии полноценного решения задач трудового воспитания во всех возрастных группах детского сада, так как труд – ведущая категория экономической науки.

Процесс формирования положительного отношения к труду взрослых отражен в работах В. И. Готовой, В. И. Логиновой, Я. З. Неверович, М. В. Крулехт и др. Обогащение у детей представлений о трудовом процессе фактически становится компонентом формирования представлений о ценности денег. Изначально важно сформировать

¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/документы/4717> (дата обращения: 12.03.2019).

представление о сущности качества, его различиях, его необходимости, пользе качества как для самого человека, так и общества в целом, то есть социальной необходимости, в том числе труд как средство пополнения семейного бюджета.

Механизм формирования основ экономической культуры у детей дошкольного возраста представляет собой единство формирования экономических представлений, умений и привычек поведения, а также ценностного отношения к определённым нравственным категориям.

Понятия «ценности», «ценностные ориентации» отражены в работах Э. Гартмана, П. Лапи, связывающие ценности с мировоззрением личности и отношением субъекта к предмету ценностей. В социологических исследованиях ценностные ориентации рассматриваются в работах Л. Н. Галкиной, О. М. Зотовой, Н. Л. Худяковой и др.; психологический аспект ценностных ориентаций исследуется в работах М. И. Бобневой, Л. И. Божович, Р. С. Буре, О. Г. Дробницкого, П. Хайду [10] и др.

Синтез материального и духовного формирует ценности экономической системы и образа жизни современного общества, в котором этика и экономика не отделяются и не противопоставляются понятиям добра и пользы. Большинство исследований Р. С. Буре, Г. Н. Годиной, Р. И. Жуковской, С. А. Козловой, В. И. Логиновой, Т. А. Марковой, Д. В. Сергеевой, А. Д. Шатовой и др. в области нравственного и трудового воспитания дошкольников имеют самое непосредственное отношение к формированию экономических представлений у детей дошкольного возраста. Современные психолого-педагогические исследования А. Ф. Аменда, Ю. К. Васильева, Н. П. Рябиной, И. А. Сасовой, Н. Н. Гордеевой и др. свидетельствуют о связи экономического и нравственного воспитания. Бережливость, экономность, деловитость, расчётливость, предприимчивость рассматриваются ими как социально-психологические и нравственные качества. По мнению А. Д. Шатовой, формирование этих качеств является одним из важнейших условий становления ценностных ориентаций ребенка, начал его экономической социализации.

Исследования Л. А. Венгера, Н. И. Лисиной, Л. Ф. Обуховой, Т. А. Репиной показывают, что у детей старшего дошкольного

возраста появляются зачатки дедуктивного мышления, адаптация к социальной реальности, умение решать задачи в умственном плане, общение становится внеситуативно-личностным, возникает сопереживание и взаимопонимание, появляется способность воспроизводить не только мир взрослых, но и отношения между ними, складывается самооценка, критическое отношение к себе и результатам своей деятельности, появляются мотивы рассудочного характера. Дети начинают осознавать и оценивать такие экономические понятия, как «выгодно – невыгодно», «дорого – дешево», «честно – нечестно». В то же время могут проявляться и такие качества, как хитрость, выгадывание, обманывание.

Первые исследования по формированию экономических представлений у детей проводились американскими учёными Дж. Брунером, К. Гудменом, Р. Саттоном, Дж. Годфри и др. В результате было выявлено, что первое знакомство ребёнка с миром экономических отношений происходит при помощи денег: ребёнок видит, как родители оплачивают счета, покупки в магазинах, тратит свои карманные деньги и т. п. Дети начинают понимать, что такое деньги, приблизительно в возрасте 4–5 лет, однако лишь 50 % детей этого возраста более или менее разбираются в достоинстве денег; к 9–10 годам ребенок усваивает представление о «цене» денег [1; 4].

Беверли Ноер Фельдман выдвигает шесть правил экономического воспитания детей: учить бережливости; давать детям карманные деньги; привлекать к работе по дому; не использовать деньги для подкупа и наказания; не делать тайны из семейного финансового положения; рассказывать детям о своей работе.

В настоящее время в европейских странах и США существуют специальные программы экономического образования, в соответствии с которыми детей учат ориентироваться в рекламе, рационально тратить карманные деньги, не покупать ненужных вещей, не завидовать приобретениям сверстников, рассчитывать на свои возможности. В этом участвуют все социальные институты: семья, общественность, в лице средств массовой информации и т. д.

Таким образом, подходы, касающиеся формирования экономических представлений у детей в зарубежной педагогике однозначно заслуживают внимания.

В отечественной дошкольной педагогике формирование представлений у детей дошкольного возраста о ценности денег длительное время не было предметом исследований. Это отчасти объяснимо: продолжительное время система убеждала родителей, что деловитость, рациональность, экономность, бережливость – антонимы «социалистического типа личности». В результате сформировалось поколение, которое не может оценить результаты чужого труда, народное богатство, не умеет планировать своё рабочее время и т. д.

Проблема экономического воспитания детей дошкольного возраста стала активно разрабатываться лишь с 90-х годов. В настоящее время выделены некоторые подходы к определению задач и содержания формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста (Л. Н. Галкина, А. А. Смоленцева, А. Д. Шатова, Е. А. Курак, О. В. Дыбина, Е. А. Сидякина и др.). Авторы единодушны в том, что дошкольные образовательные организации закладывают азы экономических знаний, школа – научные основы экономики, а изучение экономических процессов происходит непрерывно на протяжении всей жизни человека¹ [3; 9].

Экономическая грамотность, также как и любая другая, воспитывается в течение продолжительного периода времени на основе принципа «от простого к сложному», в процессе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков. Дискуссионным остается вопрос, как приобщить детей к экономической грамотности, не перегружая их сложными терминами, не вдаваясь в подробности экономических механизмов, не лишая их счастливого и беззаботного детства. А ответ прост: только в игре, ведь это ведущая деятельность ребенка-дошкольника [1].

Разработанная А. Д. Шатовой программа «Дошкольник и... экономика» включает четыре блока: «Труд–продукт»; «Деньги, цена»; «Реклама»; «Полезные привычки и навыки в быту – тоже экономика». Автор выделяет педагогические задачи, определяется содержание, даются краткие методические советы к каждому из вышеуказанных блоков. Главным в программе является приближенность знаний к реальной

действительности, развитие начал экономического мышления, интереса к социальным явлениям, происходящим в общественной жизни. В данный момент именно на основе её авторской программы составляются многие занятия по дополнительному образованию детей в дошкольных образовательных учреждениях [3; 5; 6; 9].

Современные подходы к экономическому образованию обуславливают возможности формирования экономической компетентности у детей старшего дошкольного возраста, которая заключается в овладении детьми элементарными экономическими представлениями и умениями, мотивами осуществления деятельности с учётом ценностных ориентаций в области экономики, а также уровнем рефлексивных умений.

В данный момент пробел в основных программах для дошкольного образования могут восполнить лишь дополнительные образовательные услуги на усмотрение дошкольной образовательной организации.

Результаты исследования. Изучение заявленной проблематики позволило получить группу результатов, а именно: выявлена специфика представлений современных дошкольников о ценности денег, определены педагогические условия и готовность педагогов к формированию у детей данных представлений в ДОО. Разработана и апробирована комплексная программа по формированию представлений детей дошкольного возраста о ценности денег, базирующаяся на следующих принципах:

- профессиональная компетентность воспитателя должна отражать целостность компонентов знаний, умений и оптимального уровня владения навыками в организации работы по социальному развитию детей старшего дошкольного возраста;
- необходимо учитывать готовность педагогического состава ДОО;
- должны быть созданы условия для единой траектории самообразования педагога и родителей как формирования общей позиции в отношении к проблемам по данной теме;
- существует окончательная образовательная цель, несущая нравственно-гуманистический характер.

Изучение существующих условий, способствующих формированию у детей представлений о ценности денег, реализовывалась посредством следующих методов:

¹ Шатова А. Д. Тропинка в экономику. Программа. Методические рекомендации. Конспекты занятий с детьми 5–7 лет. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 176 с.

– мониторинг планирования воспитателя как системный подход, а именно годовые планы, календарно-тематические планы, формы работы по области социально-коммуникативного развития;

– экспертиза среды как современное видение РППС с точки зрения наличия в группе игр, пособий для формирования товарно-денежных понятий, а также представлений о труде, продукте труда и профессиях;

– оценка организации детской деятельности, в частности игровой, определяя заинтересованность/задействованность всей группы или отдельной подгруппы детей;

– организация трудового воспитания в старшем дошкольном возрасте;

– анкетирование с целью изучения позиции родителей, их отношение как главное условие в формировании ценностных ориентаций.

В результате генерализации синтеза условий было выявлено, что работа ведётся в традиционном ключе. В планировании педагоги ссылаются на готовые конспекты с указанием страниц. Тема о деньгах может звучать исключительно в контексте изучения профессий, спонтанно, т. е. не носит систематического характера. В сюжетно-ролевых играх не вводятся современные социальные объекты и технологии обмена деньгами, как например банкоматы, карты или оплата с телефона. Во многих группах было отмечено, что в уголке «Магазин» по-прежнему стоят гиревые весы. Мало дидактических игр по развитию экономического мышления. Сле-

довательно, организация педагогического процесса не работает в пользу развития познавательной, социально-коммуникативной области тесно связанным с современным опытом детей.

У родителей сложилось амбивалентное отношение к формированию представлений о ценности денег: от заинтересованного до безразличного. Исследование выявило, что интерес родителей к формированию экономических представлений ребенка зависит от уровня образованности родителей и материального положения семьи. Большая часть родителей осознаёт необходимость и плодотворность формирования у детей понятий о деньгах и их ценности, но в действительности мало кто использует данную информацию для воспитания детей в этом контексте.

Анкетированный опрос, заполнение мотивационных карт и листов самоанализа с целью изучения профессиональных умений педагога по формированию представлений у старших дошкольников о ценности денег выявили, что большая часть педагогов даёт примерно одинаковые ответы и осознаёт важность знакомства детей с ценностью денег. Педагоги говорят о необходимости данного аспекта воспитания, но в своей работе мало используют этот компонент, подчёркивая отсутствие методических материалов и несостоятельность собственной компетенции в ряде экономических вопросов. Результаты опроса представлены в таблице.

Примеры ответов педагогов при заполнении мотивационного листа

Формирование представлений детей о ценности денег	<p>НАДО Да, потому что... – Дети должны знать цену труду; – Неотъемлемая часть жизни</p>
	<p>МОГУ Да, потому что... – Есть полномочия; – Есть что рассказать; – Часто возникает потребность</p>
	<p>ХОЧУ Да, потому что... – Деньги не приносят счастья, но дают относительную свободу; – Инновационно; – Полезно</p>
	<p>НЕ НАДО, НЕ МОГУ, НЕ ХОЧУ ... 25 % из респондентов в отрицательном блоке указали примерно одинаково: – Не надо потому, что иногда чрезмерный интерес к деньгам не нужен; – Не могу, не хватает времени, не созрели; – Не хочу, потому что не на что опереться, и работа должна быть систематической</p>

Изучение специфики представлений детей о ценности денег осуществлялось посредством авторских проективных методик с фиксацией суждений детей о ценности денег; диагностических бесед, которые позволяли выйти на компоненты ценностного отношения и решение проблемной ситуации («Полезная вещь для дома») с целью определения умений осуществлять выбор, связанный с категорией денег.

Исходя из данного анализа, мы наблюдаем относительно высокую аргументированность, инициативность и низкую дуалистичность; наиболее востребованные категории: благо (дети говорят о необходимости денег, для вещей первой необходимости: продукты, одежда, но тратить день попусту, подчёркивалось детьми, как «нельзя»), вера (в волшебство, чудеса, деда Мороза), мечта («мы с братом хотим выиграть в розыгрыше призов», «хочу купить себе...»), любовь (в основном к родителям), наименее свобода (на примере путешествий - не придавалось особого значения, в основном выбирали, аргументируя желание пойти в поход; лишь несколько человек назвали «путешествовать, чтобы открывать новые страны», «узнавать новое»), истина (представление отдалённое, например, «говорить правду»; мальчики чаще ухмылялись, девочки аргументировали, что не любят, когда их обманывают, особенно родители...), средний показатель добро (дети готовы помогать друзьям, дать денежку родителям, если у них будет много денег; но были ответы неоднозначные: «ну-у, да», «у них тоже будут деньги», так же дети говорят о глобальном добре/мечте: «чтобы в стране жилось хорошо», «чтобы не было бедных и больных»), красота (выбиралась исключительно девочками).

Фактология ответов детей в результате проведенных диагностических бесед, показывает следующее:

- опрос детей выявил понимание смысла копилки: 59 % опрошенных понимают, для чего нужна копилка: «*Чтобы копить деньги*», «*Когда взрослые дают деньги, я их туда складываю*»; 76 % опрошенных детей говорят, о том, что у них дома имеется копилка и 24 % детей сожалеют и расстраиваются, что у них нет копилки; у 21 % детей выявилось недостаточное понимание, что такое «копилка»: « *Попрошу у папы, чтобы сделал мне копилку*»; «*Коплю только старые деньги*»;

- осознание «цены» есть у 57 % детей, остальная часть детей вообще не понимает, что такое цена;

- около 80 % детей понимают, что такое «деньги», узнают их по внешнему виду;

- 55 % детей понимают, что деньги зарабатывают родители, это оплата труда на работе;

- 45 % считает, что деньги «*выдает директор*», «*вынимают из кошелька*», «*берут из банкомата*»;

- для чего нужны «деньги» осознают 40 % детей, например, *покупать разные вещи*;

- не имеют представления о потребностях семьи и её членов 49 % опрошенных, прослеживается недопонимание, дети не осознают, почему выбор приобретаемых товаров формируется тем или иным образом, также не понимают цели.

Интерпретация, анализ и обобщение полученных результатов позволили соотнести характеристики, отражающие уровень сформированности знаний у старших дошкольников об экономической жизни людей:

- наличие знаний об экономических понятиях – 37 %,

- знание ребёнком потребностей семьи – 47 %,

- представления о труде родителей – 34 %,

- проявление интереса к окружающим явлениям – 41 %.

По итогам бесед было определено, что на начальном этапе диагностики в основном у детей низкий и средний уровень сформированности нравственно-экономических качеств личности. На основе проведённых диагностических методик, по результатам опроса детей, а также наблюдений за поведением детей во время занятий, в игровой, трудовой, продуктивной деятельности был определён начальный уровень сформированности экономической воспитанности у детей 6–7 лет, проявляющийся как резкий рост заинтересованности в экономических играх и беседах с родителями о финансах, домашнем бюджете и прочем. Полученные данные показывают положительную отрывную ступень для развития и формирования более полного, в соответствии с возрастом, представления о ценности денег. Однако выявилась проблема поверхностного формирования представления о труде родителей, как следствие недоработки ДОО и семьи. Отме-

тим так же, что некоторые родители боятся беседовать о деньгах, опасаясь понизить морально-нравственные качества своего ребёнка, что сопряжено с низкой финансовой просвещённостью самих родителей.

Комплексная программа по формированию представлений у детей дошкольного возраста о ценности денег была разработана и апробирована с целью создания образовательного поля, которое соответствует современным экономическим тенденциям и требованиям общества.

В качестве первого направления была создана Методическая служба (из рабочей группы педагогов), которая обеспечила компетентностную внутрифирменную среду. Мероприятия Методической службы в контексте проектного периода по формированию экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста включали следующие шаги:

- организация (подготовка локально-нормативных документов), методической службы;
- совместное годовое планирование деятельности;
- поддержка и сопровождение педагогов (воркшоп «Дофинансовая грамотность дошкольника в зеркале педагогического мастерства»);
- педсовет информационного характера по обмену опытом;
- тематическая проверка;
- деловая игра «Дети и деньги».

Экономическая социализация набирает популярность в дошкольных образовательных организациях, однако не оценивается в должной мере. Как любая отрасль знаний, раздел экономики требует определённой подготовки. Изначально, чтобы информация становилась практикой для дошкольников, необходимо в первую очередь ввести в эту область самих педагогов. Для этого в ДОО можно запустить проект как пробный этап в локальной истории данного учреждения.

Модель долгосрочного проекта развития социально-коммуникативной области по формированию представлений у детей старшего дошкольного возраста о ценности денег становится вторым направлением преобразующего этапа работы.

1-й блок – «Траектория самообразования педагогов». На основании низкой осведомлённости по проблематике о финансо-

вой грамотности с дошкольного возраста создаётся некий вектор, в ходе которого педагоги смогут:

- применять методики по формированию представлений о ценности денег у детей дошкольного возраста;
- в аспекте финансовой социализации ориентироваться на нравственно-этические нормы и ценности;
- создавать предметную среду исходя из современного социокультурного опыта ребёнка.

Рекомендуется представить девять тем, которые будут рассматриваться, изучаться в течение месяца для того, чтобы картина предстала более полной, насыщенной, практико-ориентированной. Темы наполняются педагогами самостоятельно. В качестве варианта для организации работы с систематизацией и содержанием тем можно опираться на программу А. Д. Шатовой¹.

По взаимодействию с семьёй рекомендуется разрабатывать буклеты и тренинги, основываясь на системный подход Джозайн Годфри [4]. Траектория самообразования педагогов включает:

- введение в тему на презентации обучающего внутрифирменного семинара;
- курсы повышения квалификации;
- вебинары по заявленной проблематике;
- стажировочный туризм в ДОО с приоритетным направлением экономической грамотности дошкольников;
- аналоговое изучение сайтов дошкольных организаций, осуществляющих деятельность по финансовой грамотности дошкольников;
- участие в ежегодном форуме по теме экономической грамотности в Санкт-Петербурге;
- офлайн-вебинар на учебно-методическом портале.

2-й блок – организация взаимодействия с родителями. Родители, в большинстве, хотят в первую очередь сами обогатиться знаниями по финансовой грамотности, для этого ведём курс «Handshake»:

- вводный тренинг по финансовой тематике;
- презентация по теме «Детям о деньгах»;
- буклет с рекомендациями (поэтапный // пошаговый);

¹ Шатова А. Д. Тропинка в экономику. Программа. Методические рекомендации. Конспекты занятий с детьми 5–7 лет. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 176 с.

– книги для чтения о деньгах, рекомендуемые для дошкольников: с историями про чудо-остров (Т. Попова), «Волшебный банкомат» (А. Булавкина), «Как научить ребёнка обращаться с деньгами» (Дж. Годфри); для всей семьи: с уроками от лабрадора «Пёс по имени Мани» (Мани Бодо Шефер); «Книга будущего миллионера: богатство и бедность, золото и деньги, твои личные деньги»; «Дети и деньги» (Е. Блискавка) – самоучитель семейных финансов для детей.

3-й блок предусматривает комплексную работу с детьми.

Что важно учесть в старшем дошкольном возрасте при формировании представлений у детей о ценности денег?

В социально-эмоциональном развитии: любопытство и любознательность, неусидчивость, недостаток внимания, огромные запасы энергии, понимание, что справедливо, а что нет.

Необходимые финансовые навыки: умение вести счет деньгам, понимание ценности и назначения денег, умения отличать желания от потребностей, первые представления об этике.

Создаем пространственную среду, способствующую полноценному формированию представлений о ценности денег, исходя из актуального социокультурного опыта детей, а именно: центры активности «Мини-маркет» и банк (банкомат, карты и т. д.); кубышки группы; одежда или атрибуты современных профессий.

Обогащаем знания дошкольников о:

– профессиональной занятости родителей, например, детям предлагаются красивые самодельные открытки, где они дома

при помощи взрослых должны нарисовать профессию родителей. На следующий день в группе проходит презентация «Рынок труда».

– ценности труда взрослых, например, провести цикл практико-ориентированных занятий о взаимосвязи труда, товара, денежного оборота¹.

– пониманию ценности денег как результата труда (Большая сюжетно-ролевая игра «Торговый центр», где есть товары и услуги, а также их потребители); о том «Зачем зарабатывать?» (Деньги ради денег? Рекомендуем рассмотреть Проект «Добро» (Творчество – Ярмарка – Благотворительность). В качестве идейного вдохновения пример из блога семьи иммигрантов «Семеро в Сиднее». Здесь, кроме основных материальных потребностей человека, в качестве нравственно-этического воспитания, можно вводить понятия филантропа.

Выводы. Таким образом, воспитание финансовой грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста в настоящее время актуально и востребовано очень остро. Ведь финансовая грамотность является глобальной социальной проблемой, неотделимой от ребёнка с ранних лет его жизни. Возникают вопросы: когда следует начать знакомство с экономикой? Можно ли говорить об экономическом воспитании самых маленьких детей? Формирование полезных привычек в сфере финансов, начиная со старшего дошкольного возраста, поможет избежать детям многих ошибок по мере взросления и приобретения финансовой самостоятельности, а также заложит основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении жизни.

Список литературы

1. Атаева Т. А. Маркетинг и реклама в сфере образования // Вопросы структуризации экономики. 2012. № 1. С. 135–137.
2. Беляева Н. Л. Отражение экономических представлений в играх детей дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 2. С. 124–128.
3. Галкина Л. Н. Формирование экономической компетентности у детей старшего дошкольного возраста // Вестник ЧГПУ. 2016. № 7. С. 24–29.
4. Годфри Джолайн. Как научить ребенка обращаться с деньгами. М.: Добрая книга, 2006. 224 с.
5. Голубева Е. В., Истратова О. Н. Возрастные закономерности формирования экономического сознания у детей и подростков // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. № 10. С. 184–188.
6. Голубева Е. В. Проблема соотношения экономического и нравственного в воспитании детей // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. № 1. С. 23–26.
7. Жилина Ж. А. Дети и экономика. Результаты исследования экономической социализации дошкольников // Психология в экономике и управлении. 2009. № 1. С. 76–84.
8. Люнфин О. Е. Экономическое воспитание дошкольников // Молодой ученый. 2017. № 8. С. 349–351.

¹ Липсиц И. В. Удивительные приключения в стране Экономика. – М.: Вита-пресс, 2016. – 336 с.

9. Сидякина Е. А. Историко-педагогический анализ проблемы формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в России и за рубежом // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 272–275.

10. Хайду П. Воспитание ценностных ориентаций // Моральные ценности и личность / под ред. А. И. Титаренко, Б. О. Николаичева. М.: МГУ, 2014. С. 255–264.

11. Ханова Т. Г., Прокофьева Н. М. Экономическое воспитание в дошкольном возрасте // Госсветник. 2018. № 1 (21). С. 25–30.

12. Хламова Н. А. Формирование основ экономического воспитания дошкольников в условиях детского сада // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 2015). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 39–41.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019; принята к публикации 23.03.2019

Библиографическое описание статьи

Яфизова Р. К., Ничипоренко Л. К. Экономическая социализация старших дошкольников: формирование представлений у детей о ценности денег // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 90–100. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-90-100.

Rimma I. Yafizova¹,

*Candidate of Pedagogy, Assistant Lecturer,
Herzen State Pedagogic University of Russia
(48 Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russia),
e-mail: jafizova@rambler.ru
orcid: 0000-0002-7141-2059*

Lidia K. Nichiporenko²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia
(48 Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russia),
e-mail: mail-to-lida@mail.ru
orcid: 0000-0001-7659-5555*

The economic socialization of older preschoolers: formation of ideas for children about the value of money

The article reveals the specifics of modern preschool children's ideas about money, their significance and value, as well as approaches to the formation of financial literacy of children, taking into account current trends in pre-school education, social order and the development of a preschool child. In the process of studying the ideas of children, conditions and factors that predetermine the method of work in this direction, theoretical foundations of the economic education of children of preschool age were studied; the history of the development of the work system that ensures the financial literacy of children and adolescents in Russia and abroad is described as well. Domestic and foreign experience in the organization of economic education was analyzed, as well as the conditions, problems and prospects for the socio-economic education of children of preschool age. The result of the study was a factual array of ideas of senior preschoolers about money, their value and value. The conditions for organizing children's economic education were monitored. Design, development and testing of approaches to the organization of pre-financial literacy formation of children of senior preschool age were created. The readiness of teachers to carry out this work, orientation of a modern parent to the values of labor education in the family, was studied. The theoretical and practical significance of the study is that its results can be used by supervisors in working with educators and in organizing educational situations on the formation of pre-financial literacy. The integration of various approaches has allowed creating an integral system of conditions for the organization of educational activities in the field of economics for children. The special value of it lies in the fact that its implementation ensures immersion into the integrative environment of the modern social situation of a child's development.

Keywords: pre-financial literacy of children, value of labour education, axiological attitude to money, economic education of a preschooler

¹ R. I. Yafizova: main author, a developer of conceptual foundations in the approaches to the organization of economic education for preschool children.

² L. K. Nichiporenko: a developer of the content and technological foundations of the organization of economic education of children for preschool children.

References

1. Ataeva, T. A. Marketing and Advertising in Education. *Voprosy structurizacii ekonomiki*, pp. 135–137, no. 1, 2012. (In Rus.)
2. Belyaeva, N. L. Reflection of economic ideas in games of preschool children. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Pedagogka. Psihologiya. Sociokinetika*, pp. 124–128, no. 2, 2008. (In Rus.)
3. Galkina, L. N. Formation of economic competence in children of senior preschool age. *Vestnik ChGPU*, pp. 24–29, no. 7, 2016. (In Rus.)
4. Godfrey Joline. How to teach a child to handle money. M: Dobraya kniga, 2006. (In Rus.)
5. Golubeva, E.V., Istratova, O. N. Age patterns of formation of economic consciousness in children and adolescents. *Izvestia SFU. Tekhnicheskie nauki*, pp. 184–188, no. 10, 2013. (In Rus.)
6. Golubeva, E. V. The problem of the relationship of economic and moral education of children. *Izvestia YUFU. Tekhnicheskie nauki*, pp. 23–26, no. 1, 2006. (In Rus.)
7. Zhilina, Yu. A. Children and economy. The results of the study of economic socialization of preschool children. *Psychologiya v Economice i Upravlenii*, pp. 76–84, no. 1, 2009. (In Rus.)
8. Lyufin, O. E. Economic education of preschoolers. *Molodoy Ucheniy*, pp. 349–351, no. 8, 2017. (In Rus.)
9. Sidiyagina, E. A. Historical and pedagogical analysis of the problem of economic ideas formation in children of preschool age in Russia and abroad. *Vektor nauki Tollyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya*, pp. 272–275, no. 4, vol. 11, 2012. (In Rus.)
10. Khaydu, P. Nurturing value orientations. *Moralnye cennosti i lichnost'*. M: MGU, 2014: 255–264. (In Rus.)
11. Khanova, T. G., Prokofieva, N. M. Economic education in preschool age. *Gossovietnik*, pp. 25–30, no.1, vol. 21, 2018. (In Rus.)
12. Khlamova, N. A. Formation of the economic education foundations of preschoolers in kindergarten. Theory and practice of education in the modern world. Proceedings of the International scientific conference (St. Petersburg, 2015). SPb: Svoe izdatelstvo, 2015: 39–41. (In Rus.)

Received: February 25, 2019; accepted for publication March 23, 2019

Reference to the article

Yafizova R. I., Nichiporenko L. K. The economic socialization of older preschoolers: formation of ideas for children about the value of money // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 90–100. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-90-100.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ACTUAL PROBLEMS OF UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN

УДК 37.01

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-101-109

Анна Михайловна Вербенец,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
(191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Наб. р. Мойки, 48),
e-mail: an2772@yandex.ru

Подходы к проектированию диагностического инструментария выявления опыта посещения музеев у современных старших дошкольников

В статье представлено обоснование подходов к проектированию диагностики, направленной на выявление опыта посещения музеев у современных старших дошкольников; названы проблемы и противоречия в области проектирования данного инструментария. Необходимость проектирования диагностики в данном ракурсе (определение направлений, вариантов заданий, критериев оценки результатов, «портретных» характеристик достижений детей) продиктованы относительно малой их разработанностью в современных научно-методических источниках, формализмом в практике детского сада. Вместе с тем верно спроектированная диагностика (её результаты) является основой для постановки образовательных задач и отбора целесообразного для современных дошкольников содержания (методическое направление); инструментом изучения детской субкультуры и самого феномена «образа музеев» (опыта посещения) у современных дошкольников (культурологическое направление), разработка интересных форм работы с аудиторией в музее (музейно-методическое направление). В статье обоснованы задачи, варианты диагностических заданий (наблюдения, беседы, проективных методик, тестов), позволяющих выявить когнитивный, ценностный, действенный и «творческий» аспекты детского опыта; на основе экспериментальных данных приведены особенности «музейного опыта» современных дошкольников в свете проявления их субъектности.

Ключевые слова: музейная педагогика, педагогическая диагностика, особенности опыта посещения музеев у дошкольников, диагностические методики выявления опыта посещения музея и субъектных проявлений у старших дошкольников

Введение. Переосмысление роли и места музея в культуре в целом и образовательном пространстве в частности в современных концептуальных исследованиях

(З. А. Бонами, С. М. Каган, Б. М. Неменский, А. А. Мелик-Пашаев, Б. П. Юсов) обуславливает поиск стратегий использования идей музейной педагогики в образовании детей

(О. А. Ботякова, Е. Г. Ванслова, В. А. Гуружапов, Н. Л. Кульчинская, М. В. Мацкевич, Б. А. Столяров, М. Ю. Юхневич), апробацию разнообразных музейных технологий (как со стороны музейного сообщества: музейные квесты, интерактивные экскурсии; так и со стороны педагогов: поддержка «музейных» культурных практик, использование виртуальных музеев и детских листов активности, организация мини-музеев и детского коллекционирования) [1; 2; 5; 6; 7; 8]. В рамках современных мировых и отечественных «музейно-педагогических» подходов (З. А. Бонами, И. Идема [1; 4]) подчёркивается, что музей имеет уникальные возможности в «культуроосвоении» и «культуросозидании» (А. С. Запесоцкий [3]) для развития детей; в связи с чем в социально-образовательном плане активно разрабатываются особые программы и мероприятия («Ночь музеев», «Дни открытых дверей», фестиваль «Детские дни», краеведческие и музейные квесты, образовательный туризм); в образовательном плане проектируются современные музейно-педагогические программы («Здравствуй, музей!», «Кругозор», «Воспитание культурой»)¹ и технологии использования музейного и городского потенциала в обогащении опыта детей (Л. М. Ванюшкина, А. М. Вербенец, Г. В. Вишина, М. В. Мацкевич, Н. А. Платохина, З. А. Серова, О. В. Солнцева). Использование «музейного» потенциала мыслится в аспекте организации открытой образовательной среды (в рамках подхода В. А. Ясвина²), значимого фактора обеспечения вариативности и качества образования, действенного и ориентированного на социальные потребности и «детско-семейную» субкультуру педагогического инструмента.

Однако в научно-методических работах на данный момент непросто мало представлено исследование самого феномена «музейный опыт» современных детей. Отметим, что при «модности» идей музейной педагогики и разработанности использования музейных технологий, остается недо-

статочно решённой проблема определения стратегий обогащения опыта посещения музея у дошкольников (определения приоритетных и возрастосообразных задач, целесообразного содержания, эффективных способов поддержки субъектности) с учётом субкультуры, реальных и меняющихся в разных поколениях предпочтений, что должно основываться на результатах грамотной диагностики и системного мониторинга.

Анализ научно-методических источников, «потребностей» практиков в проектировании музейно-педагогических программ (в разделе диагностики) показывает ряд знаковых проблем: своего рода «случайность» используемых заданий (формальность в отборе методик и использовании полученных данных для проектирования образовательного процесса), «коллагность» (сочетание конкретных заданий без понимания «целостности» результата), направленность на узкие задачи и ракурсы музейного опыта (преимущественно вопросы о предпочтениях музеев и понимание «правил поведения» в данном пространстве, без изучения собственно умений музейной коммуникации и «результативного эффекта»); в ряде случаев перегруженность диагностическими заданиями и сложный механизм обработки данных; несоответствие диагностических инструментов поставленным образовательным целям и «портрету» дошкольника (ожидаемым достижениям). Обращает на себя внимание отсутствие диагностического инструментария в ряде музейно-педагогических программ, непродуманность механизмов отслеживания развивающего эффекта музейных образовательных форм и средств (потенциал и интерес детей к музейным квестам, праздникам, виртуальным музеям, детским путеводителям). Безусловно, в ряде работ определены оригинальные и результативные исследовательские диагностики (О. Л. Некрасова-Каратеева, М. В. Осорина, М. В. Мацкевич, Ю. Н. Протопопов, Е. М. Торшилова); однако тематика научного исследования диктует направленность и форму заданий (как правило, беседы и анкетирование, тесты на выявление «содержательной» стороны – восприятия искусства в художественном музее, представлений о прошлом в музее истории, тесты для изучения художественных способностей) [5; 6; 7; 9]. Подчеркнём необходимость создания именно педагогического диагностического инстру-

¹ Кутьина Н. Б. Воспитание культурой. СПб., 2004. 208 с.; Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов ДОУ / авт. кол. А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева, М. А. Зудина, О. А. Коршунова. – СПб.: ГРМ, 2008. – 208 с.; Российский Этнографический музей – детям / О. А. Ботяковой, С. А. Прокофьевой, Л. К. Язевой. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 192 с.

² Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ментария, применимого как воспитателями детских садов, так и музейными педагогами; информативного и удобного в использовании; на основе которого можно «приспосабливать» – комбинировать («как из конструктора») диагностику в соответствии с инвариантом (неким единым музейным опытом детей) и вариативом (посещением музеев разного профиля, разнообразной направленностью программного содержания, региональными возможностями).

Методология и методы исследования. В определении диагностических направлений и критериев оценивания важны следующие методологические аспекты. Применительно к дошкольному возрасту следует говорить о самом начале формирования элементов музейной культуры, и более корректно использовать термин «опыт посещения музеев», складывающийся из некоторых «начальных единиц». При преломлении модели «социокультурного опыта» И. Я. Лернера¹, включающей: опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве; опыт взаимодействия с миром и культурой; опыт творческой деятельности или творческого включения в культуросозидание и культуросозидание², можно условно выделить в опыте старших дошкольников:

– некий собирательный «образ» музея (начальные представления, ассоциации, первые, полученные в ходе посещения и обсуждения со взрослым, впечатления, оценки и проявление отношения) и интерес к музею (самому объекту, его посещению, изучению объектов в его пространстве) (ценностные и когнитивные аспекты представленной выше модели);

– действия, обеспечивающие успешное восприятие информации в условиях музея (музейной коммуникации: умений анализировать, устанавливать связи и т. п.) и в процессе использования музейных технологий в образовательном учреждении и семейном опыте (в мини-музее, коллекционировании) (действенный аспект);

– творческое отражение и переработку данного опыта в разных видах деятельности: игре, рисунках, рассказах (творческий аспект).

¹ Лернер И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.

Особый интерес представляет изучение «музейного опыта» дошкольников с позиций формирования субъектных проявлений, поскольку музей как феномен культуры является средством начального соприкосновения с культурными ценностями; освоение культурного наследия человечества определяет формирование ценностных ориентаций личности; культуросозидание и культуросозидание² неразрывно связаны с субъектными проявлениями. В рамках общей научной темы кафедры дошкольной педагогики (под руководством Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе), в преломлении известных проявлений субъектности (ценностное отношение, интерес, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество³) целесообразно рассмотреть детский «музейный опыт».

В проектировании диагностики важным представляется использование ряда положений ФГОС ДО и дошкольной педагогики (амплификации детского опыта, использование социокультурного пространства, поддержка детских культурных практик, социальное партнёрство), идей в области музейной педагогики (развитие визуальной культуры и музейной коммуникации, интерактивность и поддержка самостоятельного взгляда на предметы), а также исследовательских взглядов в области осуществления диагностики и мониторинга образовательного процесса (широкое использование педагогического наблюдения как ведущего метода, оценка достижений детей посредством групповых или «портретных» характеристик, ориентация на субъектные проявления в определении критериев оценки⁴).

Результаты исследования. По результатам экспериментального исследования, проведённого в 2001–2018 годах на базе дошкольных образовательных учреждений города (выборка около 450 детей, более 400 рисунков), полученных автором, а также студентами и магистрантами Института дет-

² Крылова Н. Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Новые ценности образования. Самобытность детства. – 2007. – Вып. 3 (33). – С. 79–102.

³ Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.

⁴ Там же. – С. 376–389; подходы Т. М. Давыденко, С. А. Езоповой, М. Н. Поляковой, И. С. Трубиной, С. Е. Шишова.

ства Ю. А. Белой, Т. В. Карповой, В. В. Калининой, А. И. Мелешкиной, Е. В. Суловой, Ю. А. Широковой, на основе разработанной диагностики, были получены две группы результатов (первая – позволила выявить ряд особенностей опыта посещения музеев у старших дошкольников¹; вторая – показывает успешную апробацию и трудности диагностического инструментария²).

Цель диагностики – изучение особенностей опыта посещения музеев у старших дошкольников. Задачи: 1) изучение особенностей детского опыта посещения музеев (особенностей, структурных элементов, динамики); 2) фиксация особенностей субъектных проявлений в «музейном опыте»; 3) выявление особенностей и трудностей в процессе восприятия информации в условиях музея и детского сада³.

Диагностика «музейного опыта» старших дошкольников включала: в *ценностном и когнитивном аспектах детского опыта*:

– диагностическую беседу с элементами ранжирования «Что знаем о музее?» (выявление представлений о музее по вопросам: Ты был в музее? Каком? Тебе понравилось в музее? Что тебе больше всего запомнилось? Что такое музей, как бы объяснил? Зачем людям нужны музеи? Что хранится в музеях? Как предметы попали в музей?, Какие путеводители (из представленных) нравятся? – раскрывающих представления и установки детей в области ценности предметов, правил поведения, освоенные оценки, впечатления от «посещения»);

в *действенном аспекте*:

– наблюдение в процессе музейных экскурсий и образовательных ситуаций в детском саду по единым критериям для выявления трудностей и преимуществ музейных технологий в освоении содержания;

– диагностическое задание «Опиши картину» (выявление особенностей развития художественного восприятия, умений «читать» произведение искусства, выделять средства выразительности, понимать

образ, эмоционально откликаться и оценивать при освоении искусства в художественном музее);

– диагностическое задание «Узнаём тайну предмета» (выявление особенностей музейной коммуникации как «уровня подготовленности к восприятию эстетической информации, визуальных образов» (Д. Камерон): умений «считывать» информацию в процессе восприятия предмета (выделение значимых свойств (сенсорных, эстетических); анализ структуры предмета; установление связей между некоторыми свойствами и качествами предмета; построение предположений на основе установления логических связей и освоенных представлений об объектах, явлениях, связях мира);

– дополнительными заданиями к данной группе методик диагностики могут являться тесты на выявление особенностей познавательных процессов, аналитических умений, художественных способностей, поскольку использование музейных технологий связывают с развитием визуальной культуры (в понимании Б. А. Столярова включающей «визуальную грамотность – как способность человека «прочитать» визуальную текст на уровне логических связей его элементов» и визуальное мышление – «как человеческую деятельность, преобразующую «глаз видящий» в «глаз знающий» [8, с. 47]. В связи с этим необходимо включение заданий на выявление особенностей развития логических операций (анализ, сравнение, обобщение), познавательных процессов и действий (внимание, восприятия, памяти, невербальной классификации): например, тест Равена, задание «Найди различия», тест на развитие пространственной памяти и т. п. Также, поскольку в пространстве музея важен экспозиционный аспект, целесообразно включение заданий на выявление художественно-эстетических и сенсорных способностей (тест «Талюма – текете», «Эстетические предпочтения» Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова, заданий на выявление визуальной креативности Т. А. Барышевой)⁴.

в *когнитивном и творческом аспектах*:

– диагностическое задание «Открываем музей» (выявление особенностей представлений дошкольников о музее (коллекциони-

¹ Вербенец А. М. Маленькие граждане в художественном музее // Маленькие граждане большого города: коллективная монография. – СПб.: Союз, 2007. – С. 363–382.

² Вербенец А. М. Диагностика музейного опыта дошкольников // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания детей дошкольного возраста. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С. 261–287.

³ Обсуждение результатов третьей диагностической задачи представлено в ранее публикуемых материалах автора.

⁴ Барышева Т. А. Диагностика эстетического развития личности: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 140 с.; Торшилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет. (Теория и диагностика). – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 140 с.

ровании и основах построения коллекций, правилах построения музейной экспозиции, нормах поведения в музейном пространстве), проявлений интереса к музею и эстетического отношения в процессе создания «своей» коллекции («музея в группе». В рамках задания детям предлагается придумать, какой музей они будут создавать; самостоятельно выбрать предметы, которые будут коллекционировать; рассказать о расположении предметов; придумать и составить экспозицию; назвать правила поведения в музее; представить, для кого будет работать музей);

– наблюдение процесса сюжетно-ролевой игры и анализ продуктов детской деятельности по теме «Я в музее» (рисунков и рассказов по данной теме);

– уточняющим направлением является анкетирование родителей (с целью изучения их ожиданий от посещения музея, уточнения особенностей эстетического развития их детей, проявления интереса к искусству и его освоению в музее в условиях семьи); а также дополняются заданиями, направленными на выявление осваиваемого содержания (элементарных представлений об истории, крае, познании «предметного мира»).

Обсуждение результатов исследования. По первой группе результатов: на основании приведённых диагностических заданий и критериев можно условно выделить некий «портрет достижений ребёнка в аспекте посещения музея», представлен в табл. 1.

Таблица 1

«Портретные описания» достижений старших дошкольников в области «музейного опыта»

«Портрет достижения» – целевые достижения старшего дошкольника в процессе расширения опыта посещения музея	«Портрет состояния» – стихийно формируемый опыт посещения музеев (на констатирующем этапе)
Дошкольник проявляет интерес к посещению музеев, с желанием и позитивными эмоциями рассказывает об экскурсиях, коллекциях, выражает желание посещать музей, усиленно сохранять наследие (на уровне описания примеров и стремления соблюдать правила посещения музеев и заботы о предметах окружающего мира, оценка) (ценностный аспект представленной выше модели опыта)	Выявлен <i>ситуативный характер интереса</i> к посещению музеев у большинства детей: его яркое проявление по отношению к недавно посещаемым музеям, выставкам, «броским» необычным или близким опыту музейным экспонатам (каретам, оружию) либо к случайным деталям, элементам (рамы, витрины, вид из окон); начинается складываться <i>некоторый «образ музея»</i> : дети размышляют о музее («Я хотела бы здесь жить»); начинается формирование понимания («интуитивное», основанное на личном опыте, установках семьи) назначения музеев («Чтобы можно было увидеть, какое оно было раньше», «Красоту хранить»); больше половины детей выделяют некоторые показатели, по которым музейный предмет относится к коллекции (через категории красоты, дороговизны, необычных внешних проявлений, реже принадлежности историческому лицу); начинается проявляться <i>ценностное отношение к музейному наследию</i> : предлагали сохранять музейные предметы, заботиться о них; треть детей негативно отнеслась к предложению изъять и уничтожить старые сломанные предметы из коллекции; начинают проявлять <i>избирательность, собственное отношение</i> : дают эстетические оценки; однако оценки носят не конкретный, часто «шаблонный» характер (нравится – не нравится, красиво) (две трети детей)
Есть некоторый опыт посещения различных музеев; в целом верно называет некоторые музеи, припоминает экспонаты; проявляет предпочтения в тематике, типе музея, особенностях коллекции (когнитивный и ценностный аспекты)	Для дошкольников характерен <i>относительно малый опыт посещения музеев</i> ; могут назвать музеи, в которых были на экскурсии, узнать некоторые на фотографиях, припомнить запомнившиеся предметы экспозиции; <i>предпочитают тематические выставки</i> (восковых фигур, Музей кукол, шоколада, хлеба, вареники); интерес напрямую связан с опытом посещения музеев (у большинства старших дошкольников –

«Портрет достижения» – целевые достижения старшего дошкольника в процессе расширения опыта посещения музея	«Портрет состояния» – стихийно формируемый опыт посещения музеев (на констатирующем этапе)
	не чаще 3–4 раз в год) и влиянием внешнего окружения (интересов родителей, старших братьев и сестер); дети затрудняются ответить на вопросы, часто «подменяют» термины: вместо музея называют зоопарк, цирк, концерт, связывая «музей» в целом с формой проведения «позитивного досуга»
Показывает достаточно конкретизированные (называет, приводит примеры, поясняет) и обобщённые (с учётом возраста рассуждает о назначении, особенностях и т. п.) представления о музее (когнитивный аспект)	Выявлено наличие фрагментарных, конкретных, часто <i>ситуативных представлений</i> об объектах окружающего мира; у всех детей есть некоторые представления о правилах поведения в ходе экскурсии и в музее (дисциплинарного характера: «не шуметь», «ходить друг за другом», «не теряться»); большинство не понимает необходимости их соблюдения и в ряде случаев пытается их нарушить – коснуться предмета, махнуть руками; у большинства детей фрагментарные представления о правилах построения экспозиции (не осознают эстетику пространственного окружения, а как бы «выхватывают» предмет из среды при рассматривании)
Развиты некоторые умения «считывать» информацию в процессе восприятия объекта (выделять различные свойства, устанавливать отношения, связи, приводит ассоциации, задавать вопросы об увиденном и т. п.) в процессе экскурсии активен, эмоционален, «собран» (внимателен, организован, как правило, не получает дисциплинарных замечаний), с интересом внимательно рассматривает объекты, задаёт много вопросов в процессе экскурсий достаточно успешно осваивает содержание (рассуждает, устанавливает связи, припоминает интересные факты, экспонаты в последующей деятельности в группе детского сада) (деятельный аспект)	Выделен относительный уровень развития восприятия, невысокий уровень развития умений музейной коммуникации: две трети детей обращают внимание на сенсорные (цвет, размер, форма, материал) и «уникальные» свойства (большого размера, необычный материал или декор, отличие от предмета современности), выделяют 2–5 признаков и характеристик музейного предмета (большинство); затрудняются в силу малого личного опыта в установлении связей (функционального назначения, принадлежности, временных связей); зафиксировано быстрое переключение «с экспоната на экспонат» (своего рода «ориентировочная стадия» почти у половины); «ожидание» помощи в рассматривании со стороны взрослого (вопросов, заданий; две трети); невнимательность при уставании, затруднения в сравнении (у трети детей), малый опыт ассоциирования (у половины) и ограниченный опыт использования сравнений, эстетических терминов (две трети), сенсорных эталонов (у трети)
Относительно развёрнуто комментирует свои впечатления, приводит личные ассоциации, принимает активное участие в выполнении заданий; отражает освоенное в разных видах деятельности (творческий аспект)	Около половины детей <i>самостоятельно отражают</i> в рисунках и рассказах представления об увиденном; значительной части дошкольников <i>интересно рассказать</i> о музее: они ожидают вопросов, обращают внимание значимых взрослых на то, что были в музее, достаточно охотно по просьбе взрослого соглашаются нарисовать эпизоды экскурсии

Проведение анализа полученных данных в сопоставлении с показателями субъектности позволило уточнить их проявление относительно детского опыта посещения музеев, что отражено в табл. 2.

Субъектные проявления старших дошкольников в области «музейного опыта»

Субъектные проявления	Их проявления в «музейном опыте» старших дошкольников
Ценностное отношение	Освоение некоторых начальных ценностных ориентаций и представлений о музее (элементы посильного, проявляющегося в заданной ситуации ценностного отношения к музею как феномену и пространству, к демонстрируемым в музее предметам; начальные «образного плана» представления о музее, «культуре» коллекционирования, экспозиции, правилах поведения)
Интерес, избирательная направленность	Интерес к изучению культуры и мира в данном пространстве и собственно интерес к музею как новому «месту» (желание посещать, позитивные эмоции в процессе экскурсии, вопросы); избирательная направленность (предпочтения типа музея, тематики экскурсий и экспозиции, традиции домашнего коллекционирования)
Инициативность	Инициативность и активность в «постоянстве общения» с миром музея (желание посещать любимый музей), в процессе восприятия предмета в условиях музея (особенности рассматривания, поиск информации и особенности впечатлений, вопросы и т. п.)
Свобода выбора, самостоятельность	Свобода выбора и самостоятельность суждений, интерпретаций, личных ассоциаций
Автономность	Автономность на основе, полученного опыта посещения («культура посетителя»: уверенно ведёт себя в музее, знает и соблюдает некоторые правила без напоминаний)
Творчество	Творческие проявления в процессе освоения информации в условиях музея, восприятия предмета, отражения опыта в разных видах деятельности (собственный взгляд и интересная интерпретация, выразительные описания и сравнения, создание образов в обыгрывании впечатлений, играх по мотивам «музея» и т. п.)

По второй группе результатов можно отметить, что представленные диагностические задания достаточно успешно используются в рамках музейно-педагогической программы «Мы входим в мир прекрасного» (научный руководитель проекта Б. А. Столяров) в качестве ориентиров для проектирования мониторинга достижений детей. Использование единых для воспитателей и музейных педагогов заданий позволяет избежать рассогласований целей и программного содержания, проектировать образовательный процесс в пространстве музея и детского сада на основе интеграции и преемственности. Каждый блок диагностических заданий, с одной стороны, раскрывает в целом опыт детей, с другой, акцентирует внимание на успешных/неуспешных ракурсах (недостаточные умения музейной коммуникации, трудности в отражении освоенного, снижение интереса к музею). К сложностям в использовании диагностического инструментария можно отнести: необходимость взаимодействия воспитателей

и музейных педагогов (обмен данными), элемент «субъективности оценки» по ряду позиций (что преодолимо за счёт включения в оценку круга экспертов: родителей, методиста, второго воспитателя; а также сопоставимости данных разных заданий); эффект «многофакторности» в формировании опыта детей («образ музея» складывается, в том числе стихийно, под влиянием медиа- (передачи, фильмы по теме) и детской субкультуры (принятых в «детском круге» интересов, оценок, рассказов о посещении музеев); с этих позиций целесообразным представляется именно «портретное» или групповое описание достижений, а не формальных уровней «развития детей»; а также определение «линий динамики» (наличие позитивных изменений в опыте каждого ребёнка; выделение изменений по выделенным выше направлениям, которые вариативно «прирастают» в разных выборках детей).

Заключение. Проведённое исследование показало необходимость и возможность

проектирования педагогического диагностического инструментария («инвариантой» составляющей) для выявления опыта посещения музеев у современных дошкольников; позволило обосновать целевую направленность данных материалов – изучение особенностей и динамики опыта посещения музеев, проявления интересов и предпочтений, субъектных проявлений старших дошкольников, на основе которых осуществляется проектирование образовательного процес-

са (постановка задач, отбор содержания, выбор технологических аспектов: ведущих методов, форм организации деятельности детей); в разработке диагностического пакета, учитывая «многофакторное влияние» на опыт посещения музеев, важным представляется использование заданий «дополняющих» данные (сопоставление результатов), включение в оценку различных «экспертов» (родителей, воспитателей, музейных педагогов).

Список литературы

1. Бонами З. А. Как читать и понимать музей. Философия музея. М.: АСТ, 2018. 224 с.
2. Ванслова Е. Г. Культура и дети: взгляд музейного педагога. Дети и система ценностей или как стать счастливее. М.: Мегapolis, 2012. 235 с.
3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 141 с.
4. Идема Й. Как ходить в музей. Советы о том, как сделать посещение по-настоящему запоминающимся. М.: Ад Маггинем Пресс, 2018. 128 с.
5. Мацкевич М. В. Эстетическое развитие старших дошкольников в системе художественный музей – детский сад: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 204 с.
6. Некрасова-Каратеева О. Л., Осорина М. В. Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее // Художественный музей в образовательном процессе. СПб.: Специальная литература, 1998. С. 127–170.
7. Протопопов Ю. Н. Особенности развития художественно восприятия в условиях музея // Педагогика искусства. 2013. № 4. С. 1–32.
8. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
9. Столяров Б. А. Развитие визуальной культуры у учащихся в условиях музея // Педагогика искусства. 2015. № 3. С. 46–59.
10. Экспертиза качества дошкольного образования / под рук. А. Г. Гогоберидзе, С. А. Езоповой, В. А. Новицкой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 228 с.

Статья поступила в редакцию 20.02.2019; принята к публикации 18.03.2019

Библиографическое описание статьи

Вербенец А. М. Подходы к проектированию диагностического инструментария выявления опыта посещения музеев у современных старших дошкольников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 101–109. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-101-109.

Anna M. Verbenets,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen
(48 Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russia),
e-mail: an2772@yandex.ru

Approaches to the design of diagnostic tools to identify the experience of visiting museums of modern preschool children

The article presents the rationale for approaches to the design of diagnostics, aimed at identifying the experience of visiting museums of modern senior preschoolers. The materials present problems and contradictions in the design of this tool. The need to develop diagnostic materials in this perspective (definition of directions, variants, tasks, criteria of evaluation of results, portrait of characteristics of achievements of children) is dictated by small study of the problem in modern scientific and methodical sources, formalization in the practice of the kindergarten. Competent diagnosis (its results) is the basis for the formulation of educational objectives and selection of appropriate content for modern preschoolers (methodical direction); a tool for the study of children's subculture and phenomenon of visiting experience museums of modern preschoolers (cultural direction), development of interesting forms of work with the audience in the museum

(Museum-methodical direction). The article substantiates the tasks, variants of diagnostic tasks (observation, conversation, projective techniques, tests), allowing to identify cognitive, value, practical and "creative" aspects of children's experience. On the basis of experimental data features of "experience of visit of the museum" of modern preschool children in the light of their manifestations of the subject of activity are described.

Keywords: museum pedagogy, pedagogical diagnostics, features of the experience of visiting museums of preschoolers, methods to identify the experience of visiting the museum and manifestation of the subject of activity in pre-school age

References

1. Bonami, Z. A. How to read and understand the Museum. The philosophy of the Museum. M: AST, 2018. (In Rus.)
2. Vanslova, E. G. Culture and children: a perspective of the Museum teacher. Children and value system or how to become happier. M: Megapolis, 2012. (In Rus.)
3. Zapesotsky, A. S. Education: philosophy, culturology, politics. M: Science, 2002. (In Rus.)
4. Idema, I. Like going to a Museum. Tips on how to make a visit truly memorable. M: Hell Marginem Press, 2018. (In Rus.)
5. Matskevich M. V. Aesthetic development of senior preschoolers in the art Museum-kindergarten. Cand. sci. diss. Moscow, 2006. (In Rus.)
6. Nekrasova-Karateeva, O. L., Osorina, M. V. Psychological features of the perception of the picture by the viewer-child in the Museum. Art Museum in the educational process. SPb: Special literature, 1998: 127–170. (In Rus.)
7. Protopopov, Yu. N. Features of the development of artistic perception in the Museum. Pedagogy of art, no. 4, pp. 1–32, 2013. (In Rus.)
8. Stolyarov, B. A. Museum pedagogy. History, theory, practice. M: Higher school, 2004. (In Rus.)
9. Stolyarov, B. A. Development of visual culture in students in the Museum. Pedagogy of art, no. 3, pp. 46–59, 2015. (In Rus.)
10. Examination of the quality of preschool education. Under hands. Gogoberidze, A. G., Ezopova, S. A., Novitskoja, V. A. SPb: RGPU im. A. I. Herzen. (In Rus.)

Received: February 20, 2019; accepted for publication March 18, 2019

Reference to the article

Verbenets A. M. Approaches to the design of diagnostic tools to identify the experience of visiting museums of modern preschool children // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 101–109. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-101-109.

УДК 373.2.014.6 (476) (043.3)

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-110-115

Наталья Григорьевна Дубешко,
кандидат педагогических наук,
Барановичский государственный университет
(225404, Беларусь, г. Барановичи, ул. Войкова, 21),
e-mail: dubeshka@mail.ru
orcid: 0000-0001-5393-4243

Мониторинговые механизмы управления качеством образования в учреждении дошкольного образования

В статье обоснованы концептуальные основы управления качеством образования, включающие методологические подходы, определение сущности управления качеством дошкольного образования, отражающей внешнюю и внутреннюю структуру качества образования, критерии (целеполагание, планирование, организация, контроль и анализ) и показатели (целенаправленность, аналитичность, прогностичность, надёжность, ресурсная экономичность, ориентация на совершенствование, мотивационный характер управления) эффективности управления качеством дошкольного образования. Определены мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования (планирования и распределения ресурсов; экспертизы; оперативного управления; контроля и комплексного оценивания). Проанализировано содержание опытно-экспериментального исследования, в ходе которого выявлены организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждениях дошкольного образования: 1) академическая подготовка руководителей учреждений дошкольного образования по формированию профессиональных компетенций в области управления качеством образования; 2) консалтинг руководителей учреждений дошкольного образования по вопросам проектирования и практического использования мониторинговых механизмов; 3) технологизация управленческой и интенсификация основной деятельности в учреждении дошкольного образования. Охарактеризовано ресурсное обеспечение мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждениях дошкольного образования, включающее диагностические материалы, учебно-программную документацию, методические рекомендации, научно-методическое обеспечение, раздаточный и наглядно-иллюстративный материал.

Ключевые слова: управление качеством, механизмы управления, мониторинговые механизмы, эффективность управления, качество дошкольного образования, организационно-педагогические условия

Введение. Системно-функциональное рассмотрение процесса управления качеством образования и выделение мониторинговых механизмов управления качеством дошкольного образования позволяет более чётко обозначить ряд компонентов, в частности, функций и свойств управления, изменение которых обеспечит наибольшую эффективность образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Это определяет актуальность проблемы выявления группы мониторинговых механизмов управления качеством образования и её педагогическую значимость.

Методы исследования. В целях научного обоснования, определения и использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении

дошкольного образования нами было проведено теоретико-методологическое и опытно-экспериментальное исследование, в ходе которого решался ряд задач:

1. Определить и теоретически обосновать концептуальные основы управления качеством образования.

2. Разработать мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования.

3. Выявить организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

4. Разработать и апробировать ресурсное обеспечение мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

Результаты исследования и их суждение. В ходе исследования нами был выдвинут ряд положений.

Концептуальные основы управления качеством образования, разработанные в контексте основополагающих идей общей теории управления, включают: методологические подходы; принципы системы менеджмента качества; функции и свойства управления; критерии и показатели эффективности управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

Развитие общей теории управления¹, менеджмента [2; 4; 9], распространение концепции Всеобщего управления качеством² [1; 5; 6], практика внедрения и функционирования систем менеджмента качества (СМК) [8; 14] направлены на то, чтобы обеспечивать высокое качество образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов на уровне учреждения образования.

Возникает необходимость изучения и внедрения ключевых принципов стандарта качества ISO в деятельность учреждений образования [3]: 1) максимальная ориентация на потребителей образовательных услуг; 2) лидерство – тесно связан с командной формой работы и распределением полномочий; 3) вовлечение персонала, когда коллектив учреждения образования осуществляет реализацию целей в области качества и миссии учреждения в рамках своих компетенций; 4) процессный подход в формировании СМК требует рассмотрения всех видов действий, совершаемых в учреждении образования, как процессов; 5) системный подход в формировании СМК требует координации всех процессов (аспектов деятельности учреждения образования) и их оценки; 6) постоянное улучшение (или непрерывное совершенствование) предполагает не только удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг, но и их предвосхищение; 7) принятие решений на основе фактов; 8) создание взаимовыгодных отношений с партнёрами предполагает формирование команды профессионалов

¹ Новиков Д. А. Теория управления организационными системами: учеб.-метод. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 584 с.

² Окрепилов В. В. Всеобщее управление качеством: учебник: в 4 кн. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та экономики и финансов, 1996. – Кн. 4. Защита прав потребителей. – 239 с.

в учреждении образования и заключения договоров с профильными организациями.

Квалитология выступает методологической основой разработки и внедрения СМК, в том числе в образовании, и включает в свою структуру теорию качества, квалиметрию, метрологию и теорию управления качеством [11].

Интеграция научных знаний свидетельствует о возможности перенесения в педагогику категорий «качество» и «управление качеством». В результате появилось новое синтезированное научное направление – теория управления организационными системами, объектом которой являются организационные системы, а предметом исследований выступают механизмы управления.

С позиции системного анализа, разработанного советским методологом А. И. Субетто, отмечается дуальность структуры качества образовательной системы: с одной стороны – функциональная и морфологическая, с другой – внешняя и внутренняя [12].

Функции управления определяют внешнюю структуру качества образования, которая отражает сущность управления, представленную управленческой деятельностью руководителя виде управленческого цикла; а свойства управления определяют внутреннюю структуру, которая определяет специфику управления учреждением дошкольного образования, и обусловлена содержанием его основной деятельности [10; 13].

Исходя из этого, нами были определены критерии эффективности управления качеством образования, которые характеризуют внешнюю структуру с точки зрения реализации функций управленческой деятельности (целеполагания, планирования, организации, контроля и анализа) и внутреннюю – с точки зрения проявления свойств управления в контексте основной деятельности учреждения дошкольного образования (целенаправленности, аналитичности, прогностичности, надёжности, ресурсной экономичности, ориентации на совершенствование, мотивационного характера управления).

С позиций функционального методологического подхода процесс управления внешней структурой качества образования представляется как иерархическая структура управленческих действий, направленных на реализацию функций управления.

С позиций системного методологического подхода процесс управления внутренней структурой качества образования и рассмотрение объектов основной деятельности позволяет более чётко выразить, изменение каких именно свойств управления наиболее эффективно обеспечит образовательный процесс.

Механизм управления качеством образования является системой, предполагающей определённую последовательность действий в целостном управленческом цикле. Установление соответствия между задачами, возникающими при управлении качеством образования и известными механизмами теории управления, определило перед нами необходимость выделения новой группы механизмов управления – мониторинговые механизмы управления качеством образования. Данная группа механизмов позволяет отслеживать динамику эффективности управления качеством образования в учреждении дошкольного образования в контексте его внутренних и внешних структурных компонентов: анализ условий (целей), процесса (текущего состояния) и результата (произведённых изменений).

Для выработки своевременных и эффективных управленческих воздействий требуется в определённые сроки предоставлять управляющему органу в учреждении дошкольного образования необходимую и достаточную информацию о поведении управляемых объектов. Решение данной задачи, на наш взгляд, возможно посредством мониторинговых механизмов управления качеством образования, сгруппированных на основании общепринятой классификации механизмов управления¹ в следующем составе:

- механизмы планирования и распределения ресурсов (активная экспертиза, внутренние изменения), оказывающие влияние на постановку целей и определение целевых показателей управления качеством;
- экспертизы (управление взаимодействием участников);
- оперативного управления (обмен информацией, опережающий самоконтроль, оптимизация образовательного процесса, самофинансирование, стимулирование, точки контроля, управление договорными отношениями);

¹ Механизмы управления: учеб. пособие / В. Н. Бурков [и др.]; под ред. Д. А. Новикова. – М.: URSS: Ленанд, 2011. – 192 с.

– контроля и комплексного оценивания (оценка «затрат-эффектов», синтез организационной структуры), так как позволяют отметить изменения между заданными показателями (целями) и достигнутыми результатами.

Основываясь на определении мониторинга в образовании, предложенного А. Н. Майоровым [7], как системе сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных её элементах, позволяющей судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающей прогноз его развития, и опираясь на трактовку механизма как системы, определяющей порядок управления качеством образования, в нашем исследовании придерживаемся следующей характеристики: структура мониторинговых механизмов управления качеством образования включает «...нормативно-целевой, технологический и результативный компоненты, реализующиеся в целостном управленческом цикле как система сбора, обработки, анализа, хранения и предоставления информации о качестве основных и вспомогательных процессов в дошкольном образовании с целью принятия управленческих решений, направленных на обеспечение или развитие качества дошкольного образования»².

Опытно-экспериментальное исследование мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования осуществлялось на трёх этапах.

Для реализации первого этапа было организовано и проведено диагностическое исследование опыта работы руководителей учреждений дошкольного образования в управлении качеством дошкольного образования методами проблемной беседы с руководителями, анкетирования заведующих и заместителей заведующих по основной деятельности, анализа документации учреждения дошкольного образования посредством использования разработанного нами диагностического инструментария.

Констатация и анализ ситуации, сложившейся в практике, осуществлялись на выборке, в состав которой вошли заведующие учреждений дошкольного образования

² Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / науч. ред. С. П. Самуэль, З. И. Малейко, А. П. Чернякова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – Т. 1. – С. 712.

и заместители заведующего по основной деятельности из различных регионов Республики Беларусь ($n_0 = 125$), осуществлявших повышение квалификации с 2006 по 2012 гг. в государственном учреждении образования «Академия последиplomного образования».

Результаты, полученные в ходе диагностики на данной выборке, с достаточным основанием можно распространить на всю совокупность руководителей учреждений дошкольного образования Республики Беларусь, так как формирование выборки проводилось на основе вероятностно-пропорционального метода на условиях анонимного участия.

Исследование опыта работы руководителей учреждений дошкольного образования в управлении качеством дошкольного образования на первом этапе опытно-экспериментального исследования и его анализ позволили определить следующие организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования:

1) в целях создания условий для академической подготовки руководителей учреждений дошкольного образования по формированию профессиональных компетенций в области управления качеством образования были разработаны авторские учебные программы высшего образования и дополнительного образования взрослых. Апробация данного условия осуществлялась в институтах повышения квалификации и переподготовки, институтах развития образования;

2) консалтинг руководителей учреждений дошкольного образования по вопросам проектирования и практического использования мониторинговых механизмов проводился на базе отделов образования, учреждений дополнительного образования взрослых Республики Беларусь в 2007–2012 гг. с использованием на проблемных семинарах, совещаниях в межкурсовой период разработанных нами методических рекомендаций и указаний, раздаточных и наглядно-иллюстративных материалов, образовательной программы обучающих курсов для руководителей учреждений дошкольного образования, методистов институтов развития образования, районных и городских учебно-методических кабинетов, специалистов отделов образования по изучению и использованию мониторинговых

механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования;

3) технологизация управленческой и интенсификация основной деятельности в учреждении дошкольного образования на основании научно-методического обеспечения мониторинговых механизмов управления качеством образования осуществлялась в процессе педагогического эксперимента на третьем этапе опытно-экспериментального исследования.

Апробация разработанного ресурсного обеспечения осуществлялась в 2006–2011 гг. на базе учреждений дошкольного образования, являющихся республиканскими экспериментальными и инновационными площадками. В процессе педагогического эксперимента члены администрации данных учреждений образования ($n_2 = 42$) получили статус экспериментальной группы (ЭГ). В контрольную группу (КГ) ($n_1 = 44$) вошли заведующие и заместители заведующего по основной деятельности 22-х учреждений дошкольного образования Республики Беларусь. В целом выборка педагогического эксперимента составила $n = 86$.

Целью педагогического эксперимента явилось повышение уровня компетентности руководителей учреждений дошкольного образования в реализации мониторинговых механизмов управления качеством дошкольного образования в ЭГ посредством использования ресурсного обеспечения. Программа педагогического эксперимента включила ряд этапов, позволяющих реализовать поставленные цели и задачи: подготовительный, основной и рефлексивно-аналитический.

Для обоснования эффективности экспериментальной работы потребовалось проведение сравнительного анализа результатов использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в ЭГ и КГ методами математической статистики. Статистически значимые различия по U-критерию Манна–Уитни в ЭГ и КГ и сдвиги по T-критерию Вилкоксона в ЭГ выявлены по окончании педагогического эксперимента. Анализ результатов апробации ресурсного обеспечения мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования позволил достоверно определить позитивную динамику формирования соответствующих

профессиональных компетенций у руководителей учреждений дошкольного образования, подтверждает целесообразность и эффективность использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

Таким образом, в процессе педагогического эксперимента на третьем этапе опытно-экспериментального исследования было разработано и апробировано ресурсное обеспечение мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования, которое представляет собой комплекс диагностических, учебно-программных, научно-методических, раздаточных и наглядно-иллюстративных материалов, регламентирующих организацию деятельности по созданию организационно-педагогических условий использования мониторинговых ме-

ханизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

Заключение. Апробация результатов исследования осуществлялась с 2005 по 2017 гг. в процессе обсуждения на международных и республиканских научно-практических конференциях, семинарах, совещаниях руководителей учреждений дошкольного образования, в ходе республиканской экспериментальной и инновационной деятельности.

Следовательно, результаты данного исследования достоверны и могут быть использованы в практике работы учреждений дошкольного образования, процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования и руководителей учреждений дошкольного образования, в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов, педагогических и руководящих работников дошкольного образования.

Список литературы

1. Грейсон Д. К. Американский менеджмент на пороге XXI века / пер. с англ. М.: Экономика, 1991. 319 с.
2. Гроув Э. С. Высокоэффективный менеджмент / пер. с англ. М.: Филинь, 1996. 278 с.
3. Дубешко Н. Г. Принципы формирования системы менеджмента качества в учреждении дошкольного образования // Дошкольное образование: наука – практике: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. юбилею канд. пед. наук, доцента В. А. Шишкиной (Могилев, 8 окт. 2015). Могилев: Могилев. гос. ун-т, 2015. С. 284–287.
4. Дункан У. Д. основополагающие идеи в менеджменте: уроки основоположников менеджмента и управленческой практики / пер. с англ. М.: Дело, 1996. 271 с.
5. Качество в истории цивилизации: эволюция, тенденции и перспективы управления качеством: в 3 т. / пер. с англ., под ред. Дж. Джурана. М.: Стандарты и качество, 2004. Т. 3. 205 с.
6. Лапидус В. А. Всеобщее качество (TQM) в российских компаниях. М.: Новости, 2000. 431 с.
7. Майоров А. Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 2003. 356 с.
8. Международные стандарты ИСО серии 9000 и статистические методы: новая версия и процессный подход: сб. материалов XIII Междунар. конф. (Нижний Новгород, 22–24 мая 2001). Н. Новгород: Приоритет, 2001. 106 с.
9. Мескон М. Основы менеджмента / пер. с англ. М.: Дело, 1997. 799 с.
10. Сафонова О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Н. Новгород, 2005. 316 с.
11. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы: тр. исслед. центра: в 4 кн. М.: Исслед. центр Гособразования СССР, 1991. Кн. 4. 163 с.
12. Субетто А. И. Методология и типология управления качеством создаваемых объектов. Л.: 1978. 113 с.
13. Фалюшина Л. И. Управление качеством в макросистемах дошкольного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2007. 343 с.
14. The ISO survey of ISO 9000 and ISO 14000 certificates [Электронный ресурс] // International Organization for Standardization. Режим доступа: <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/survey10thcycle.pdf> (дата обращения: 22.12.2018).

Статья поступила в редакцию 09.03.2019; принята к публикации 04.04.2019

Библиографическое описание статьи

Дубешко Н. Г. Мониторинговые механизмы управления качеством образованием в учреждении дошкольного образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 110–115. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-110-115.

Natallia G. Dubeshka,
Candidate of Pedagogy,
Baranovich State University
(Voikov str. 21, Baranovich, 225404, Belarus),
e-mail: dubeshka@mail.ru
orcid: 0000-0001-5393-4243

Monitoring mechanisms of education quality management in a preschool education institution

The conceptual foundations of education quality management are substantiated in the article, including methodological approaches, determination of the essence of preschool education quality management, reflecting the external and internal structure of the education quality, and the criteria and indicators of preschool education quality management effectiveness (goal setting, planning, organization, monitoring and analysis), (focus, analyticity, predictability, reliability, resource efficiency, focus on improvement, motivational nature of management). Monitoring mechanisms of preschool education quality management are determined: planning and allocation of resources; expertise; day-to-day management; control and comprehensive assessment. The organizational and pedagogical conditions for the use of monitoring mechanisms of the education quality management in a preschool education institution are identified: 1) academic training of heads of preschool education institutions in the formation of professional competencies in the field of education quality management; 2) consulting the heads of pre-school education institutions on the design and practical use of monitoring mechanisms; 3) the technologization of management and intensification of the main activity in the institution of pre-school education. Resource support of monitoring mechanisms of education quality management in a preschool education institution was developed and tested, including diagnostic materials, training and curriculum documents, methodological recommendations, scientific and methodological support, handout, visual and illustrative material.

Keywords: quality management, management mechanisms, monitoring mechanisms, quality of preschool education, management efficiency, organizational and pedagogical conditions

References

1. Greyson, D. K. American management on the threshold of XXI century. M.: Economics, 1991. (In Rus.)
2. Grouv, E. S. Highly effective management. M: Filin, 1996. (In Rus.)
3. Dubeshko, N. G. Principles of quality management system formation in preschool education. Preschool education: science-practice. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Mogilev State un-ty. Mogilev, 2015: 284–287. (In Rus.)
4. Duncan, U. D. Fundamental ideas in management: lessons from the founders of management and management practice. M: Delo, 1996. (In Rus.)
5. Quality in the history of civilization: evolution, trends and prospects of quality management. Translation from English. In 3 vol. Under the editorship of John Jurana. M: Standards and quality, 2004. Vol. 3. (In Rus.)
6. Lapidus, V. A. Universal quality (TQM) in Russian companies. M: News, 2000. (In Rus.)
7. Mayorov, A. N. Monitoring in the system of information support of education management. Diss.dr. ped. sci. SPB, 2003. (In Rus.)
8. ISO 9000 international standards and statistical methods: new version and process approach. Proceedings of the 13rd International Conference. Nizhniy Novgorod, dated by 22–24 May 2001. N. Novgorod: Priority, 2001. (In Rus.)
9. Meskon, M. Management basics. M: Delo, 1997. (In Rus.)
10. Safonova, O. A. Management of education quality in preschool educational institution. Diss.dr. ped. sci. N. Novgorod, 2005. (In Rus.)
11. Subetto, A. I. Introduction to qualimetry in high school. In 4 books. M: Research center of state education of the USSR, 1991. Book. 4. (In Rus.)
12. Subetto, A. I. Methodology and typology of quality management of created objects. L: 1978. (In Rus.)
13. Falyushina, L. I. Quality management in macro-systems of preschool education. Diss. dr. ped. sci. M: 2007. (In Rus.)
14. The ISO survey of ISO 9000 and ISO 14000 certificates. International Organization for Standardization. Web: 22.12.2018. <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/survey10thcycle.pdf> (In Engl.)

Received: March 9, 2019; accepted for publication April 4, 2019

Reference to the article

Dubeshka N. G. Monitoring mechanisms of education quality management in a preschool education institution // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 110–115. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-110-115.

УДК 373.2

DOI: 10.21209/ 2658-7114-2019-14-2-116-122

Алексей Александрович Майер¹,*доктор педагогических наук, доцент,**Государственный гуманитарно-технологический университет**(142611, Россия, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22),**e-mail: m000r@rambler.ru**orcid: 0000-0002-6572-5593***Галина Николаевна Гришина²,***кандидат педагогических наук, доцент,**Государственный гуманитарно-технологический университет**(142611, Россия, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22),**e-mail: gal.grishina@mail.ru**orcid: 0000-0001-8400-2086*

Психология родительского отношения в дошкольном образовании

Определены особенности родительских установок в дошкольном образовании: в современной ситуации происходит смена родительских взглядов на роль и место дошкольного образования, собственные воспитательные функции и возможности, перспективы детского развития и предназначение детства в жизни человека. Особенности семьи, специфика её культуры, внутригрупповые взаимоотношения и межпоколенные связи во многом определяют отношение родителей к детям, процессам воспитания и развития. Так, большинство родителей полагают, что период детства заканчивается к 10–12 годам жизни ребенка, что во многом определяет отношение в семье к традициям и технологиям воспитания детей. В статье утверждается, что в развитии семьи как социального института отражаются глобальные тенденции общественного развития. Это сказывается и на воспитательной миссии современной семьи и оценочном отношении родителей к образованию, которое получают дети дошкольного возраста в профильных организациях. В исследовании проанализированы ценности семьи в процессе воспитания детей. Основными целями воспитания в семье родители видят в обеспечении здоровья, семейного благополучия и полноценного развития ребенка. Собраны и проанализированы родительские оценки качества дошкольного образования. В первую очередь оценки касаются внешних признаков деятельности организации – благоустройство, функциональность, безопасность. На втором месте родители выделяют отношение к ребёнку со стороны педагогов и взаимоотношение со сверстниками в группе. На третьем месте родители определяют важность кадрового обеспечения и создание условий для качественного дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, отношение родителей, философия воспитания в семье, оценки семьи, установки родителей, качество образования

Введение. Модернизация дошкольного образования по-новому ставит акценты в определении и реализации роли родителей в воспитании детей дошкольного возраста. Успешность внедрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагает наличие сознательной позиции семьи как в выборе образовательной организации, так и в реализации образовательной программы дошкольного образования в условиях

домашнего воспитания. Федеральным законодательством предусмотрено право родителей на получение поддержки со стороны детского сада и обязанность образовательной организации по оказанию психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребёнка дошкольного возраста.

Изменения в образовательной и демографической политике последних лет: установка на увеличение охвата услугами дошкольного образования детей с 2-х меся-

¹ Майер А. А. – основной автор, определение направлений и методологии исследования, обработка результатов.

² Гришина Г. Н. – применение методов, организация сбора информации и анализ результатов исследования.

цев до 3-х лет, провозглашение с 2017 года десятилетия детства, развитие вариативных форм дошкольного образования актуализируют вопросы оценки и обсуждения качества дошкольного образования, в основе которых на уровне общества лежит родительское отношение к процессу воспитания детей и деятельности общественных институтов образования.

Методология и методы исследования. В последние годы процедуры независимой оценки качества дошкольного образования, общественной экспертизы процессов и результатов образования детей дошкольного возраста только формируются. Тем актуальнее и более значимо изучение вопросов индивидуального и группового восприятия родителями процессов, происходящих в дошкольном образовании, отношения к целям и ценностям воспитания детей [7; 8].

Решение указанных задач затрудняется в практике дошкольного образования тем обстоятельством, что большинство педагогов по их признанию испытывают затруднения во взаимодействии с семьями воспитанников в условиях дошкольного образования [9].

Изучение представленных факторов наиболее эффективно при учёте психологии родительского отношения к дошкольному образованию, что часто выражается в оценочных суждениях и мнениях родительской общественности относительно качества образования детей. Безусловно, социально-демографические особенности семьи, специфика её культуры, внутригрупповые взаимоотношения и межпоколенные связи во многом определяют отношение родителей к детям, процессам воспитания и развития [11].

В современных условиях, как отмечают исследователи, меняются жизненные ценности и воспитательные ориентиры современных родителей. Социологические данные свидетельствуют, что на протяжении последних 20 лет сохраняется ценностная структура приоритетов для родителей детей дошкольного возраста. Первенство принадлежит таким показателям как «воспитание ребенка», «счастливая супружеская жизнь», «хорошее здоровье». Следующей доминантой выступают «профессиональное развитие» и «материальное благополучие». Превалирующие обязанности родителей сегодня – «забота о физическом здоровье ребенка», «обучение его самостоятельности», «материальное обеспечение ребенка». Те-

ряют свою значимость такие обязанности как «игра с ребенком», «передача своих знаний и практических умений», «приучение к дисциплине» [8].

Помимо трансформации ценностных установок, исследователи отмечают и поляризацию стилевых характеристик в воспитании детей в семье. В частности, можно выделить две противоположные установки, характерные для семей – гиперопека, «растворение в ребёнке» и нежелание признать за собой обязанности по воспитанию детей, постоянное раздражение в их адрес. Удивительно, но для представителей обеих крайностей характерна конфронтация с детскими садами. В. И. Слободчиков отмечает, что полное обособление семьи от образовательных учреждений уже привело к замене общественного воспитания privately-семейным, с одной стороны, и формально-государственным – с другой [6]. Полагаем, что при отсутствии научно-обоснованной модели общественно-семейного воспитания, проектирующей оптимальные линии взаимодействия указанных институтов, оба рассматриваемых типа воспитания детей оказываются малоэффективны. Следствием названных противоречий выступают и поляризованные оценки родителями процессов и результатов воспитания детей, а также неоднозначное отношение семьи к целям и ценностям дошкольного образования.

Мы считаем, что преобладающее в современных условиях родительское отношение к воспитанию детей, выражаемое, в том числе в оценочных суждениях, обусловлено глубинными причинами. Среди них ведущей, по нашему мнению, является смешение и смещение прав и обязанностей семьи и образовательной организации в вопросах обучения, воспитания и развития детей. Если по отношению к ребёнку участники образовательных отношений относительно недавно определились с термином «ребёнок может», то собственные компетенции (педагогов и родителей) в терминах «должен» и «обязан» всё ещё не находят чёткого понимания и разграничения. Не последнюю роль здесь играет законодательная тенденция, согласно которой родители перестают быть первыми педагогами¹, а имеют преимуще-

¹ Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 19.12.2018).

ственное право на воспитание своих детей¹. Закрепление за педагогами компетенций на уровне «должен» (в силу должностных обязанностей и инструкций), а за родителями компетенций на уровне «обязан» (в силу статуса и родительских полномочий), как нам видится, могло бы существенно снизить уровень недопонимания и взаимных упреков между участниками образовательных отношений.

Следует отметить и тот факт, что родители психологически меняют свое отношение к детям и связанным с ними ситуациям. Исследования зарубежных и отечественных учёных содержат факты, подтверждающие определенные противоречия в мировосприятии такой социальной группы, как родители.

По мнению родителей, рубеж между детством и юностью у современных детей приходится на 11 лет [11]. Современные дети получили столько прав и свобод, что практически забыли о том, что такое детство. К такому выводу пришли британские учёные. Оказалось, что для многих тинейджеров детство заканчивается с первой ступени средней школы, где они получают доступ к огромному количеству запретных плодов в виде чрезмерной свободы от родителей, алкоголя и прочих сомнительных удовольствий. Но правила современного общества таковы, что грань между виной детей и родителей становится практически незаметной. Новые порядки нравятся далеко не всем. Как отмечает издание, большинство взрослых считают, что поведение родителей не заслуживает уважения, а дети в свою очередь взрослеют слишком рано. Это мнение разделяет известный детский автор Дэйм Жаклин Уилсон.

Результаты опроса более чем 1100 родителей с детьми до 18 лет показали, что зачастую вина в «сокращении» детства лежит на взрослых, которые не в силах создать разумную систему сдерживания и противовесов в отношении своих чад. Эти цифры демонстрируют значительную разницу в подходах к воспитанию на фоне смены поколений. Около половины опрошенных родителей соглашались с тем, что детство заканчивается примерно в 11 лет,

¹ Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 19.12.2018).

в момент перехода ребенка с начальной ступени образовательной системы на среднюю [11].

Помимо указанных особенностей в восприятии и отношении родителей к феноменам детства, развития и воспитания детей, существуют и объективные факторы, влияющие на психологию оценивания образовательных достижений. На фоне декларативного утверждения высокой социализирующей роли образования и не подкреплённого практикой провозглашения социального партнёрства основных субъектов воспитания детей (социума, семьи и дошкольных образовательных организаций) в существующих социальных условиях (возрастающих дисфункций семьи, роста социального сиротства) родители легко делегируют свои права (и обязанности) образовательным организациям.

Таким образом, в развитии семьи как социального института отражаются глобальные тенденции общественного развития, что в свою очередь сказывается и на воспитательной миссии современной семьи и оценочном отношении родителей к образованию, которое получают дети дошкольного возраста в профильных организациях.

В частности, по мере эмансипации детей в обществе, сужения границ детства наблюдается динамичное вхождение детей в мир взрослых, тогда как родители больше и чаще вынуждены задерживаться в детстве как во временных рамках, так и социальных [10]. Это требует повышенного внимания общества к вопросам формирования родительской культуры, повышения качества воспитания в семье, что можно достигнуть на основе решения проблем становления сознательного родительства и компетентного родителя в процессе образования детей и взрослых.

В своих исследованиях факторов оценочного восприятия и психологии общественной оценки родителями качества дошкольного образования мы исходили из критериев, которые используются в рамках социально-психологических исследований семьи, философии семейного воспитания, ценностей семьи. Приведём основные показатели и критерии, положенные в основу современных исследований.

I критерий. Статусные диспозиции в семье (авторитет, власть, демократизм отношений, контроль, доверие и т. п.).

II критерий. Система правил поведения в семье. С точки зрения влияния на процесс воспитания, этот ценностный критерий выполняет в семье функцию, близкую к родительскому контролю, однако в ряде случаев его действие выходит за рамки отношений «воспитатель-воспитуемый» и распространяется на всех членов семейной группы.

III критерий. Индекс индивидуализма ребёнка в семье в процессе формирования самостоятельности суждений и действий в мировоззренческой сфере, поведения.

IV критерий. Индекс маскулинности в семье (т. е. дифференцированного подхода к детям противоположного пола и действий членов семьи по оказанию взаимной поддержки, защиты и помощи) [1].

С опорой на представленные критерии мы смоделировали для родителей основные направления реализации их активности в жизни ребёнка в образовательной организации на основе осознания потребностей, целей и ценностей основных субъектов образования, что, по нашему мнению, лежит в основе оценочного поведения родителей [5].

Конструктор вопросов для родителя

	<i>дети</i>	<i>педагоги</i>	<i>родители</i>
1. Перечислите	Потребности ребенка	Возможности педагога	Интересы родителя
2. Определите	Ведущие виды деятельности	Особенности образовательной деятельности педагога	Особенности воспитательной системы семьи
3. Систематизируйте	Специфические виды детской деятельности	Преобладающие технологии образовательной деятельности	Отличительные особенности семейного воспитания (от других социальных институтов)
4. Разработайте	Показатели успешности ребенка	Показатели успешности педагога	Показатели успешности родителя

Ответы родителей, проанализированные нами на основе родительских сочинений о цели и ценностях семейного воспитания, месте и роли ребенка, статусе и назначении семьи позволяют сделать следующие выводы¹.

Родители делают заключение, что семья – это не обязательно основанная на браке, малая группа людей, которых объединяет, а зачастую, наоборот, разъединяет общность быта, взаимная помощь и моральная ответственность. Родители считают, что важным фактором развития семьи является взаимная помощь. Не менее значимой родители считают моральную ответственность. Родители полагают, что общность быта – это тот камень, о который ломается большинство семей, и этот пункт никак нельзя исключить из рассмотрения. Нам же следует подчеркнуть безусловный приоритет целей и ценностей, возникающих в браке в процессе рождения и воспитания детей.

Мониторинг по выявлению образовательных потребностей современной семьи был проведён нами в рамках исследования Московского областного центра дошкольного образования в Подмосковье в 2014 году в соответствии с техническим заданием научно-исследовательского проекта по разработке моделей системы просвещения и консультационной поддержки родителей в развитии и воспитании детей (в том числе раннего возраста). Опрос проведён в 43 муниципальных образованиях Московской области. Всего было получено и обработано 5125 анкет. Конструктор вопросов представлен в таблице.

Анкеты для родителей были составлены таким образом, что позволили получить информацию о составе семьи, об уровне образования родителей. Ряд вопросов был направлен на выявление отношения ребёнка к детскому саду, потребности родителей в помощи педагогов по воспитанию детей, осведомлённости родителей об образовательной деятельности детского сада, мнения родителей о первостепенных задачах дошкольной образовательной организации, о режиме работы детского сада, о характеристиках личности их ребёнка, составленных

¹ Философия семейного воспитания (из опыта работы МДОУ № 4 г. Змеиногорска с семьями воспитанников): методические рекомендации / авторский коллектив под рук. А. А. Майера: – Барнаул: Азбука, 2012. – 30 с.

на основе целевых ориентиров федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Результаты исследования. По результатам исследования мы отметили, что только треть из опрошенных родителей (32 %) хорошо знакомы с образовательными программами детских садов. «В общих чертах» имеют представление об образовательной программе, реализуемой в дошкольной организации, 53 % опрошенных.

Выявляя первостепенные задачи детского сада, респонденты большое внимание уделяют таким задачам, как всестороннее развитие ребенка (68 %); присмотр и уход за ребенком (40 %); подготовка ребенка к школе (35 %).

Итоги опроса показали, что в целом родители ориентированы на взаимодействие с педагогами. Половина опрошенных родителей (53 %) ответили, что обращаются за помощью в воспитании ребенка к педагогическому коллективу детского сада. Однако 23 % респондентов ответили, что в такой помощи не нуждаются.

Проведённое исследование показало, что подавляющая масса родителей в большей степени удовлетворены работой дошкольных образовательных организаций. Девяносто процентов опрошенных родителей указали, что их ребёнок ходит в детский сад с удовольствием.

Проведённый спустя четыре года опрос был ориентирован на изучение оценок и пожеланий родителей в улучшении работы детских садов Московской области.

В опросе приняло участие 2317 респондентов. Около 50 % родителей удовлетворены качеством дошкольного образования на формальном («всё устраивает», «пожеланий нет») и положительно оценочном («полностью устраивает», «хорошо», «довольны») уровнях.

Обсуждение результатов исследования. По итогам опроса нами составлен рейтинг пожеланий родителей по улучшению работы детских садов Московской области:

1. Уменьшить количество детей и увеличить пространство групп.

2. Необходимость наличия узких специалистов, в том числе логопеда, медицинского работника, педагога-психолога.

3. Обратить внимание на внешнее (техническое) состояние детского сада (капитальный ремонт, замена окон, ремонт забора, замена асфальтового покрытия).

4. Улучшение кадрового состава (увеличение количества воспитателей).

5. Потребность в дополнительном образовании детей.

6. Дополнительное оборудование прогулочных детских площадок.

7. Обращать внимание на болеющих детей в группах.

8. Налаживать с родителями обратную и оперативную связь, сделать сайты организации более открытыми и информационно насыщенными.

9. Обратить внимание на оборудование групп (в т. ч. развивающая среда) и помещения (спортзал, музыкальный зал).

10. Наличие специализированных кабинетов с оборудованием (информационно-коммуникационные технологии, учебные и творческие кабинеты).

11. Есть также индивидуальные ответы, свидетельствующие о глубокой степени нерешённости проблем между родителем и конкретным детским садом (педагогом), что также является ценным как для экспертизы, так и для принятия соответствующих управленческих решений внутри дошкольной организации и на уровне органов управления образованием.

Заключение – выводы. Представленные данные позволяют детализировать разработку показателей и критериев, направленных на уточнение и углубление родительского отношения к дошкольному образованию, что в дальнейшем будет способствовать качественной оценке и анализу происходящих в образовании детей дошкольного возраста изменений.

Список литературы

1. Дементьева И. Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vevivi.ru/best/Transformatsiya-tsennostnykh-orientatsii-v-sovremennoi-rossiiskoi-seme-ref77970.html> (дата обращения: 19.12.2018).

2. Доронова Т. Н. Социальное партнерство ДОУ с родителями детей раннего возраста в проектах на муниципальном уровне управления образованием // Медработник ДОУ. 2013. № 1. С. 6–13.

3. Парамонова Л. А. Дошкольное образование в России: состояние, тенденции, перспективы // Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации. 2003. № 2 (195) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2003/vestniksf195-02/vestniksf195-02050.htm> (дата обращения: 19.12.2018).
4. Попова И. Н. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей // Воспитательная работа в школе. 2012. № 6. С. 72–80.
5. Семья и компетентные родители: социально-педагогические аспекты реализации сознательного родительства в образовании: коллективная монография / Г. Н. Гришина [и др.]. Орехово-Зуево, 2016. 202 с.
6. Слободчиков В. И. Концепция дошкольного образования // Детский сад со всех сторон. 2006. № 19. С. 1–20.
7. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX / В. С. Собкин [и др.]. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 167 с.
8. Собкин В. С. Современные родители: жизненные ценности и воспитательные ориентиры // Об-руч. 2017. № 4. С. 83–91.
9. Хаберплайтнер К. Сотрудничество с родителя // Психолог в детском саду. 2011. № 2. С. 118–133.
10. Эриксон Эрик Г. Детство и общество. Изд. 2-е, перераб. и доп.; пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
11. Ямницкая Н. Детство уходит в 11 лет // Взгляд: деловая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vz.ru/society/2008/3/3/149459.html> (дата обращения: 19.12.2018).

Статья поступила в редакцию 01.03.2019; принята к публикации 30.03.2019

Библиографическое описание статьи

Майер А. А., Гришина С. Н. Психология родительского отношения в дошкольном образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 116–122. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-116-122.

Alexey A. Mayer¹,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
State University of Humanities and Technology
(Zelenaya str., 22, Orekhovo-Zuevo, 142611, Russia),
e-mail: m000r@rambler.ru
orcid: 0000-0002-6572-5593*

Galina N. Grishina²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
State University of Humanities and Technology
(Zelenaya str., 22, Orekhovo-Zuevo, 142611, Russia),
e-mail: gal.grishina@mail.ru
orcid: 0000-0001-8400-2086*

Psychology of parents' attitude in preschool education

The features of parents' attitudes in preschool education are determined: there is a change of parental views on the role and place of preschool education, own educational functions, opportunities and prospects for child's development and the mission of childhood in human life. The characteristics of the family, specificity of its culture, intra-group relationships and intergenerational relations largely determine the parents' attitude to children, processes of their upbringing and development. For example, most parents believe that the childhood period ends by 10–12 years of a child's life. This fact determines the general attitude in the family to the traditions and technologies of children upbringing. The article states that the development of the family as a social institution reflects global trends in society development. This affects the educational mission of the modern family and evaluative attitude of parents towards the education that preschool-age children receive in specialized organizations. The authors have analyzed the values of the family in the process of children upbringing. Parents point out, that the main goals of upbringing in the family, concern with ensuring health, family well-being and development of a child. Parental assessments of the quality

¹ Mayer A. A.: main author; determined the direction and methodology of the research, made the interpretation of the results.

² Grishina G. N.: organized the research; data gathering and analysis of the results.

of pre-school education have been collected and analyzed. First of all, the assessments relate to the external signs of the organization's activity – improvement, functionality, safety. In the second place, parents identify pedagogues' attitude to the child and relationship with other children. In the third place, parents determine the importance of staffing and creation of conditions for high-quality pre-school education.

Keywords: preschool education, parents' position, philosophy of family upbringing, family assessments, parents' attitude, quality of education

References

1. Dementieva, I. F. Transformation of value orientations in the modern Russian family. Web: 19.12.2018. <http://www.vevivi.ru/best/Transformatsiya-tsennostnykh-orientatsii-v-sovremennoi-rossiiskoi-seme-ref77970.html>. (In Rus.)
2. Doronova, T. N. Social partnership of preschool educational institution with parents of young children in projects at the municipal level of education management. Medical worker of preschool educational institution, no. 1, pp. 6–13, 2013. (In Rus.)
3. Paramonova, L. A. Preschool education in Russia: state, trends, prospects. Education in the social and humanitarian sphere of the Russian Federation. Analytical Bulletin of the Federation Council of the Federal Assembly of the Russian Federation, no. 2, vol. 195, 2003. Web: 19.12.2018. <http://www.budgetrf.ru/Publications/Magazines/VestnikSF/2003/vestniksf195-02/vestniksf195-02050.htm> (In Rus.)
4. Popova, I. N. Modern models of interaction of educational institution with family. Educational work at school, no. 6, pp. 72–80, 2012. (In Rus.)
5. Family and competent parents: socio-pedagogical aspects of the conscious parenthood implementation in education: collective monograph. Grishina, G. N. and others. Orekhovo-Zuevo, 2016. (In Rus.)
6. Slobodchikov, V. I. Concept of preschool education. Kindergarten from all sides, no. 19, pp. 1–20, 2006. (In Rus.)
7. Sociology of preschool childhood. Works on sociology of education. Vol. XVII. Issue. XXIX. Sobkin, V. S. and others. M: Institute of Education Sociology RAS, 2013. (In Rus.)
8. Sobkin, V. C. Modern parents: life values and educational guidelines. Obruch, no. 4, pp. 83–91, 2017. (In Rus.)
9. Khaberlyaitner, K. Cooperation with the parents. Psychologist in kindergarten, no. 2, pp. 118–133, 2011. (In Rus.)
10. Erikson, Erik G. Childhood and society. SPB: Lenato, ACT, Fond «University Book», 1996. (In Rus.)
11. Yamnitskaya, N. Childhood finishes at 11 years old. View: business newspaper. Web: 19.12.2018. <http://www.vz.ru/society/2008/3/3/149459.html> (In Rus.)

Received: March 1, 2019; accepted for publication March 30, 2019

Reference to the article

Mayer A. A., Grishina G. N. Psychology of parents' attitude in preschool education // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 116–122. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-116-122.

УДК 373.07

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-123-129

Ирина Викторовна Руденко¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Тольяттинский государственный университет
(445044, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14),
e-mail: ivrudenko@rambler.ru
orcid: 0000-0002-1395-4263

Ирина Александровна Никирева²,
заместитель заведующего детского сада № 119 «Волжаночка»
(445037, Россия, г. Тольятти, бульвар Орджоникидзе, 1),
e-mail: ivrudenko@rambler.ru
orcid: 0000-0003-0984-4659

Реализация технологического подхода в образовательной деятельности по речевому развитию дошкольников

В статье представлен опыт работы детского сада «Волжаночка» № 119 АНО ДО «Планиета детства «Лада» г. Тольятти по реализации технологического подхода в образовании. Авторами в процессе опытно-экспериментальной работы, которая осуществляется в лаборатории, созданной в Автономной некоммерческой организации «Современные педагогические технологии», спроектирована технология развития образной речи дошкольников на основе метода «синквейн». Эта технология направлена на организацию образовательной деятельности дошкольного учреждения по речевому развитию, в которой принимают участие педагоги, родители и сами дети. Умелая встроенность метода «синквейн» в технологическую цепочку позволила авторам на протяжении 4 лет осуществлять практическую деятельность по развитию всех компонентов речи дошкольников: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Авторами разработана технологическая карта, описаны основные этапы этой технологии; подробно описана деятельность воспитателя и детей на каждом этапе: подготовительном, мотивационном, актуализации знаний, организационно-практическом, аналитическом. В статье предложены методические приёмы, раскрывающие практическую направленность и адаптированность технологии для детей старшего дошкольного возраста. Авторы останавливаются на особенностях этой технологии, условиях успешного её использования в практической деятельности детского сада. Результаты этой работы оказывают значительное влияние на обогащение детей активным лексическим запасом, овладение связной, грамматически правильной диалогической и монологической речью.

Ключевые слова: дошкольное образование, речевое развитие, педагогическая технология, образная речь, метод «синквейн»

Введение. Повышение качества образовательного процесса является одной из актуальных проблем развития системы дошкольного образования на современном этапе. Решение её тесно связано с изменением содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательной деятельности.

Основу комплексной инновационной концепции модернизации современного дошкольного образования составляет Федеральный государственный образователь-

ный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который *направлен на поддержку педагогического творчества в реализации программного содержания образовательной деятельности*; вариативность развивающих форм, методов, образовательных технологий. Их многообразие, с одной стороны, *способствует формированию личности ребенка как носителя ценностных установок современного мира*, с другой – *поддерживает интерес педагогов к нестандартной технологической дея-*

¹ И. В. Руденко – основной автор, организует и осуществляет научное руководство опытно-экспериментальной работой, пишет и оформляет статью.

² И. А. Никирева осуществляет опытно-экспериментальную работу, систематизирует материалы, анализирует результаты работы, пишет статью.

тельности [4; 5; 8; 10], вовлекает в процесс взаимодействия с родителями, нацеливает на формирование методической копилки передового опыта [9].

Одним из приоритетных направлений в работе с дошкольниками является образовательная область «Речевое развитие». В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования она выделена как самостоятельная и включает в себя развитие связной грамматически правильной диалогической и монологической речи, обогащение активного словаря дошкольников. Многие методические инновации в рамках решения данной проблемы связаны с применением новых технологий в обучении и воспитании детей [4; 12]. Одной из эффективных стала технология развития образной речи дошкольников на основе метода «Синквейн», разработанная педагогическим коллективом детского сада «Волжаночка» № 119 АНО До «Планета детства «Лада»» г. Тольятти.

Методология и методы исследования. Отечественные исследователи О. Е. Грибова, А. Н. Гвоздев, О. Е. Громова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и др. внесли большой вклад в теорию и методику речевого развития дошкольников. Как утверждает К. А. Гимадиева: «Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребёнка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности» [1].

Технология развития образной речи на основе метода «синквейн» – это способ организации творческой речевой деятельности дошкольников по созданию нерифмованных стихов, в процессе которой синтезируются знания о предметах и явлениях окружающего мира, обогащается словарный запас детей, развивается образная речь. Технология способствует индивидуализации обучения по развитию речи детей, она может легко интегрироваться с другими образовательными областями образовательной программы.

Основу технологии составляет метод синквейна, который активно используется в работе с детьми дошкольного возраста. Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться в дидактических целях как эффективный метод развития образной речи и критического мышления.

Деятельность в рамках технологии обладает большим педагогическим потенциалом для решения целого спектра проблем в сфере речевого развития дошкольников. Процесс составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трёх основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной. Данная технология представляет собой целый комплекс предварительной работы воспитателя с дошкольниками, организацию образовательной деятельности на занятии и последующую работу по закреплению нового образа или понятия.

Разработка технологии основывалась на исследованиях известных лингвистов и психологов в области развития речи и мышления. А. Н. Гвоздев [2], Р. И. Лалаева [3], Н. В. Серебрякова [6], Т. А. Сидорчук [7], О. С. Ушакова [10] и др. в своих исследованиях убедительно доказали, что развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи, важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Своевременное формирование словарного запаса ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Не объем знаний или количество информации является целью образования, а умение ребенка управлять этой информацией: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни.

Результаты исследования. Сущность технологии развития образной речи дошкольников на основе метода «Синквейн», как и любой другой техно-

логии, заключается в чётком следовании определённым её этапам. Данная технологическая карта отражает их последовательность, представлена в таблице.

Технологическая карта

<i>Этапы</i>	<i>Деятельность воспитателя</i>	<i>Деятельность детей</i>
Подготовительный	Организует цикл занятий и самостоятельную деятельность детей по теме. Составляет мини-словарь ключевых слов по теме	Присваивают новые знания по теме в различных видах деятельности
Мотивационный	Мотивирует детей к выбору ключевого слова. Акцентирует внимание на конечном результате деятельности	Включаются в процесс выбора ключевого слова. Осознают цель деятельности
Актуализация знаний	Побуждает детей к актуализации необходимых знаний (слова-признаки, слова-действия, слова-ассоциации)	Выполняют задания, тем самым актуализируя свои знания по теме
Организационно-практический	Подводит детей к выбору индивидуальной или групповой формы организации деятельности. Уточняет алгоритм составления синквейна и правила взаимодействия. Активизирует деятельность детей, косвенно управляя процессом достижения цели	Распределяются в соответствии с выбором. Осознают алгоритм составления синквейна и правила взаимодействия. Составляют синквейн; размещают на планшете карточки или картинки со словами-признаками, словами-действиями, словами-ассоциациями
Аналитический	Предлагает прочитать синквейн. Помогает соотнести результаты деятельности с поставленными задачами	Размещают планшеты – творческие работы на выставке. Зачитывают синквейны. Оценивают свою деятельность, анализируют достижение поставленных задач

Рассмотрим подробнее деятельность на каждом этапе.

I этап – подготовительный. Этот этап может быть достаточно продолжительным и направленным на обогащение и расширение детского словаря по теме. Воспитатель организует цикл занятий в различных видах детской деятельности, используя разнообразные методы работы с детьми: создает условия для самостоятельной деятельности с помощью дидактических, настольно-печатных игр, художественной литературы, иллюстраций, картин. Чем богаче будет словарный запас ребёнка, тем легче ему будет составить синквейн, потому что работа над ним требует определенного осмысления, умения выражать свои мысли.

На подготовительном этапе педагог ведёт работу над составлением мини-словаря

ключевых слов по теме (слов-признаков, слов-действий и слов-ассоциаций), в дальнейшем дети могут их использовать при написании синквейна. Также можно привлечь родителей к составлению тематического сборника пословиц, поговорок, крылатых выражений на заданную тему, способствующих усилению эмоционального воздействия на детей.

II этап – мотивационный. В ходе этого этапа педагог мотивирует детей к выбору ключевого слова, с которым можно составить синквейн. Как правило, выбор слова соответствует теме, в рамках которой построено комплексно-тематическое планирование. Данная тема после проведения подготовительного этапа уже хорошо знакома детям.

С этой целью можно использовать следующие методические приёмы.

1. «Ситуация» (воспитатель предлагает обсудить ситуацию, решение которой поможет решить обозначенную проблему).

2. «Преодолей препятствие» (воспитатель предлагает определить тему синквейна, преодолев препятствия, решив ребус, кроссворд).

3. «Привлекательная цель» (воспитатель предлагает детям составить синквейн для оформления праздничной газеты, участия в конкурсе).

4. «Сделай сам» (воспитатель предлагает загадку, ответ на которую дети смогут найти, выполнив задание самостоятельно).

5. «Видео-загадка» (воспитатель предлагает детям посмотреть сюжет и догадаться, о чём идёт речь).

6. «Мешочек с секретом» (воспитатель предлагает ребенку чудесный мешочек, ребенок должен на ощупь определить вещь, угадать и назвать тему синквейна).

Педагог акцентирует внимание детей на конечном результате деятельности, уточняет базовое слово синквейна.

III этап – актуализация знаний. Педагог побуждает детей к актуализации полученных ранее знаний, которые можно использовать при составлении синквейна.

В ходе данного этапа каждый ребенок находится в зоне активного опроса, что способствует извлечению из кратковременной или долговременной памяти ранее усвоенного материала, полученные ранее знания выводятся на уровень осознания. В игровой форме происходит закрепление в речи детей слов-признаков, слов-действий, слов-ассоциаций на предложенную тему.

Воспитатель может использовать интерактивные приемы «Хоровод», «Цепочка», дидактические игры и упражнения (например, «Цепочка признаков», «Согласен – Не согласен», «Копилка слов», «Подбери ассоциацию», «Составь пословицу» и др.) на активизацию слов-признаков, слов-действий, на умение составлять предложения, на понимание и подбор слов-ассоциаций.

Например, по теме «Мамочка милая, мама моя».

Игра «Хоровод».

В.: Предлагаю вам игру, «Назови какая». Для этого нужно встать в хоровод и передавая сердечко по кругу назвать слово-признак о маме. Какая мама?

Игра «Копилка слов».

В.: Я для вас приготовила копилку, но она пустая. Давайте наполним её слова-

ми-действиями. Мы вспомним, что делает мама. Предлагаю взять цветочки, один цветок – одно слово. Кладёте цветок в копилку, называете слово-действие.

IV этап – организационно-практический. Педагог подводит детей к выбору формы организации предстоящей деятельности по составлению синквейна (индивидуальной или групповой). Если дети хотят работать в группах, воспитатель помогает распределиться, используя различные приёмы.

Воспитатель уточняет алгоритм составления и чтения синквейна, правила взаимодействия. Можно обратить внимание детей на то, что они могут воспользоваться мини-словариком ключевых слов при составлении своих синквейнов.

Дети, которые не умеют писать, оформляют свои работы в форме графических рисунков, а также могут использовать готовые слова, картинки или же представить синквейн в виде устного сочинения с опорой на схему. Дети, умеющие печатать, могут создавать синквейн на листе бумаги.

V этап – аналитический. Педагог предлагает прочитать синквейн, оформляет вместе с детьми выставку творческих работ.

Обсуждение результатов исследования. Внедрение технологического подхода в образовательную деятельность по речевому развитию детей дошкольного возраста является инновационной деятельностью, которая эффективна и продуктивна. Работа над созданием нерифмованного стихотворения (синквейн) – один из методов обогащения лексического запаса дошкольников, позволяющий быстро получить результат. Для того чтобы составить синквейн дети должны иметь достаточный словарный запас. Поэтому уже с раннего возраста ведётся активная работа по обогащению и активизации словаря у дошкольников, через дидактические игры и упражнения. В старшем дошкольном возрасте – знакомство и обогащение словаря словами-понятиями: «слово-предмет», «слово-определение», «слово-действие», «слово-ассоциация», «предложение», введение символов этих слов.

В средней группе и группах старшего дошкольного возраста используются графические и схематические изображения алгоритма составления синквейна. Практика внедрения технологии в работу с дошкольниками показала, что отличительными чертами технологии являются:

– творческая деятельность по конструированию нового знания;

– диалоговый, интерактивный режим деятельности, совместный поиск решения проблем, а также «партнёрские» отношения между педагогом и воспитанником;

– пошаговый алгоритм работы дошкольников, сопровождение которого осуществляет специалист дошкольного учреждения.

Заключение. Использование технологического подхода в работе с дошкольниками способствует, с одной стороны, речевому развитию дошкольников, с другой стороны, влияет на общее личностное развитие и

формирование таких качеств, как инициативность, самостоятельность, способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства; развивает умение разрешать конфликты. Внедрение технологического подхода в практику дошкольного образования, использование и разработка современных технологий, адаптированных для работы с дошкольниками, способны обеспечить реализацию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список литературы

1. Гимадиева К. А. Методические подходы к развитию лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогическое мастерство: материалы VI Международ. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 149–151.
2. Гвоздев Н. А. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство Пресс, 2007. 472 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999. 160 с.
4. Руденко И. В. Современные образовательные технологии в работе с дошкольниками // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 423–426.
5. Руденко И. В., Каракозова Н. Ю. Формирование технологической компетентности воспитателей детского сада в процессе дополнительного профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 139–142.
6. Серебрякова Н. В. Системный подход к коррекции нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование: материалы V Международной конференции. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010.
7. Сидорчук Т. А., Ковардакова М. А. Развитие умственной одарённости детей дошкольного возраста с помощью элементов ТРИЗ // Технология развития одаренности у детей из социально уязвимых слоев населения. Ульяновск: УлГУ, 2002. С. 3–57.
8. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1995. 341 с.
9. Ульзутуева А. И., Ульзутуева О. Д., Курганская А. В. Опыт реализации сетевого взаимодействия в подготовке будущих педагогов дошкольного образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13, № 6. С. 61–70.
10. Ушакова О. С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) // Дошкольное воспитание. 2012. № 11. С. 8–12.
11. Dybina O. V. Implementation of the information and communication technologies into activities of a pedagogue // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. T. 622. Pp. 107–113.
12. Glucksberg S., Keysar B. Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity // Psychol. Rev. 1990. Vol. 97. № 1. Pp. 3–18.

Статья поступила в редакцию 25.02.2019; принята к публикации 18.03.2019

Библиографическое описание статьи

Руденко И. В., Никирева И. А. Реализация технологического подхода в образовательной деятельности по речевому развитию дошкольников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 123–129. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-123-129.

Irina V. Rudenko¹,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Tolyatti State University
(14 Belorusskaya st., Tolyatti, Russia, 445044),
e-mail: ivrudenko@rambler.ru
orcid: 0000-0002-1395-4263

Irina A. Nikireva²,
Deputy Head of Kindergarten № 119 "Volzhanochka"
(1 Boulevard Ordzhonikidze, Tolyatti, 445037, Russia),
e-mail: ivrudenko@rambler.ru
orcid:0000-0003-0984-4659

Implementation of the technological approach in educational activities on the speech development of preschoolers

The article presents the experience of the kindergarten "Volzhanochka" № 119 ANO DO "Planet of Childhood" Lada "," O. Tollyatti on the implementation of the technological approach in education. The author in the process of experimental work, which is carried out in the laboratory, established in the Autonomous non-profit organization, "Modern Pedagogical Technologies", has designed a technology for the development of figurative speech of preschoolers, based on the synquain method. This technology is aimed at the organization of educational activities of preschool institutions for speech development, in which teachers, parents and children themselves take part. Skillful integration of the synquain method into the technological chain has allowed the author to carry out practical activities for the development of all components of the speech of preschoolers for 4 years: phonetic-phonemic and grammatical structure of speech. The author has developed a technological map, described the main stages of this technology. The activities of the educator and children at each stage are described in detail: preparatory, motivational, knowledge updating, organizational, practical, and analytical. The article proposed methodological techniques that reveal the practical orientation and adaptation of technology for children of senior preschool age. The author dwells on the features of this technology in terms of its successful use in the practical activities of the kindergarten. The results of this work have a significant impact on the enrichment of children with an active lexical reserve, mastery of a coherent grammatically correct dialogical and monologue speech.

Keywords: preschool education, speech development, pedagogical technology, figurative speech, «synquain» method

References

1. Gimadieva, K. A. Methodological approaches to the development of speech of the lexical system in children of the senior preschool age with the general underdevelopment of speech. Pedagogical skills. Proceedings of the International Conference. (Moscow, June 2015). M: Buki-Vedi. 2015: 149–151. (In Rus.)
2. Gvozdev, N. A. Questions of the study of children's speech. SPB: Childhood Press, 2007. (In Rus.)
3. Lalaeva, R. I., Serebryakova, N. V. Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure). SPB: Soyuz. 1999. (In Rus.)
4. Rudenko, I. V. Modern educational technologies in working with preschoolers. Scientific Vector of Tolyatti State University, no. 2, vol. 24, pp. 423–426, 2013. (In Rus.)
5. Rudenko, I. V., Karakozova, N. Yu. Formation of technological competence of kindergarten teachers in the process of additional professional education. Baltic Humanitarian Journal, no. 1, vol. 10, pp. 139–142, 2015. (In Rus.)
6. Serebryakova, N. V. A systematic approach to the correction of violations of vocabulary in children with general underdevelopment of speech. Special Education. Proceedings of the Vrd International Conference. SPB: LSU named after A. S. Pushkin, 2010. (In Rus.)
7. Sidorchuk, T. A., Kovardakova, M. A. Development of mental talent of preschool children with TRIZ elements. Technology of development of giftedness in children from socially vulnerable groups of the population. Ulyanovsk: ULSU. 2002: 3–57. (In Rus.)
8. Surtaeva, N. N. Designing pedagogical technologies in teacher's professional training (on the example of natural science disciplines). Diss. dr. ped. sci. M., 1995. (In Rus.)

¹ I. V. Rudenko: main author, organized and carried out scientific management of experimental work, wrote and drew up the article.

² I. A. Nikireva carried out experimental work, systematized materials, analyzed the results of work, wrote the article.

9. Ulzytueva, A. I., Ulzutueva, O. D., Kurganskaya, A. V. Experience of implementing network interaction in the preparation of future teachers of preschool education. Scientific Notes of the ZabGU, no. 6, vol. 13, pp. 61–70, 2018. (In Rus.)

10. Ushakova, O. S. Work on the development of coherent speech in kindergarten (senior and preparatory to the school group). Preschool education, no. 11, pp. 8–12, 2012. (In Rus.)

11. Dybina, O.V. Implementation of the information and communication technologies into activities of a pedagogue. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol. 622, pp. 107–113, 2018. (In Engl.)

12. Glucksberg, S., Keysar, B. Understanding metaphorical comparisons: Beyond similarity. Psychol. Rev, no. 1, vol. 97, pp. 3–18, 1990. (In Engl.)

Received: February 25, 2019; accepted for publication March 18, 2019

Reference to the article

Rudenko I. V., Nikireva I. A. Implementation of the technological approach in educational activities on the speech development of preschoolers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 123–129. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-123-129.

УДК 372.874

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-130-136

Нелли Владимировна Шайдурова,*кандидат педагогических наук,**Алтайский государственный педагогический университет**(656063, Россия, г. Барнаул, ул. Молодёжная, 55),**e-mail: shaidurovanv@mail.ru**orcid:0000-0002-7713-0642*

Возможности изобразительной деятельности в подготовке детей к письму в условиях реализации ФГОС

В статье представлен опыт работы по развитию мелкой моторики детей на занятиях по изобразительной деятельности, описаны некоторые изобразительные техники и дидактические приёмы, способствующие формированию графомоторных навыков дошкольников. У большинства современных детей исследователи отмечают вялость и утомляемость мышц руки, что, в свою очередь, негативно отражается на формировании навыка письма, темпе работы на уроке и, как следствие, – истощение нервной энергии и потребность в особом внимании со стороны педагога. Уменьшить трудности овладения письмом в школе можно, если в дошкольном возрасте заострять внимание на развитии мелкой моторики ребенка. Непременным условием успешного результата будет целенаправленное обучение, притом, до школы надо не обучать письму, а исключительно готовить к нему, чтобы из-за неправильной сформированности техники письма не возникли проблемы у школьника. Автор акцентирует внимание на том, что использование пластилинографии, песочной живописи, пальчиковых прописей и других художественных техник значительно расширяет педагогический потенциал занятий изобразительной деятельностью в подготовке детей к обучению в школе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, мелкая моторика, графомоторные навыки, подготовка к школе, рисование песком, пальчиковые прописи, изобразительная деятельность

Введение. Дошкольный возраст является важной ступенью развития личности. Именно в этот период закладываются инициативность, любознательность, самостоятельность, творческое самовыражение, произвольность и др. качества, которые являются фундаментом для последующего развития, вообще, и школьного обучения, в частности. Подготовка к школе осуществляется по всем образовательным областям, выделенным ФГОС ДО: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической, физической и реализуется при восприятии художественной литературы и фольклора в процессе игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, музыкальной, двигательной, трудовой и изобразительной деятельности.

Методология и методы исследования. Одной из задач педагогов в данном направлении является подготовка руки к письму. Письмо является сложным навыком, требующим развития мелкой моторики. Мелкая моторика – это высококодифференци-

рованные согласованные движения пальцев рук, преимущественно, небольшой амплитуды и силы, умение ребёнка сочетать движения со зрительной системой. Изучением мелкой моторики рук занимались такие учёные, как Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, Н. А. Козленко, М. О. Гуревич, А. А. Лентьев, М. М. Кольцова, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенкова, О. Н. Усанова, М. М. Безруких, С. П. Ефимова, Е. А. Екжанова, А. Н. Корнев, Т. П. Хризман, М. Н. Звонарева, Д. Сели, М. Монтессори И. П. Павлов.

Психологические основы развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста разработаны такими психологами, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Графические умения детей анализировали Д. Тейлор и Д. Элстон. А непосредственно развитием мелкой моторики с целью подготовки руки к письму занимались З. И. Богатеева, С. В. Черных, А. В. Мельникова и др.

Исследования психологов, физиологов и педагогов подтвердили взаимосвязь меж-

ду мелкой моторикой пальцев и мышлением, интеллектуальным развитием (В. М. Бехтерев, Л. В. Антакова-Фомина, Е. И. Исенина, М. М. Кольцова). Качество её развития зависит от степени развитости у ребёнка устойчивого внимания и памяти. А. Сиротюк показала зависимость между степенью сформированности тонких движений рук и уровнем развития речи. У детей улучшается произношение многих звуков что, в свою очередь, ведёт к дальнейшему развитию речи [4]. А. Р. Лурия, А. Валлон, Ж. Пиаже, А. М. Фонарев и многие другие доказали, что посредством мелкой моторики развивается внимание, воображение, мышление, координация, наблюдательность, координация, двигательная память.

Задача подготовки руки дошкольника к письму не нова, наиболее активно она поднималась в восьмидесятих годах прошлого века, когда ставился вопрос о переходе к обучению в школе с шестилетнего возраста. Однако и в наши дни она остается весьма актуальной, т. к. у большинства современных детей исследователи отмечают слабое развитие мелкой моторики, вялость и утомляемость мышц руки, что, в свою очередь, негативно отражается на формировании навыка письма, темпе работы на уроке и, как следствие, истощение нервной энергии и потребность в особом внимании со стороны педагога. Уменьшить трудности овладения письмом можно, если в дошкольном возрасте заострять внимание на развитии мелкой моторики ребенка [1].

На сегодняшний день имеется большое количество программ предшкольного обучения детей, в которых заострено внимание на подготовке руки к письму: «Преемственность. Подготовка к школе» (авторы Т. С. Комарова, Н. А. Федосова, и др.), «Предшкола. Пора» (под ред. Н. Ф. Виноградовой), «Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе» (авторы: Г. М. Федосимов, Р. А. Должиков, И. П. Ищенко, Н. Н. Кулинич), «Программа для групп кратковременного пребывания в детском саду: старший дошкольный возраст» (авторы: Г. В. Глушкова, О. П. Гаврилушкина и др.), «Программа предшкольной подготовки детей 6 лет «Школа АБВГДейка» (автор: А. Н. Овечкина), «Академия дошкольных наук: программа предшкольного образования детей 5–7 лет» (под ред.

А. П. Щербака), «Введение в школьную жизнь» (авторы: К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман), «Дошкольная группа» и др.

Во всех программах отмечается, что непременным условием успешного результата будет целенаправленное обучение, притом до школы надо не обучать письму, а исключительно готовить к нему, чтобы из-за неправильной сформированной техники письма не возникли проблемы у школьника. Анализ психолого-педагогических исследований и личный практический опыт работы с детьми свидетельствует о том, что у дошкольников без специального обучения графические умения находятся на низком уровне или совсем не формируются – дети не умеют правильно держать карандаш, с трудом проводят линии в заданных направлениях, копируют и изображают объекты, предметы.

Задача педагога – создать условия для накопления ребёнком практического опыта двигательных и графических навыков [7]. Двигательные навыки характеризуют такие показатели, как лёгкость руки, сенсорно-двигательную связь и координацию мелкой мускулатуры пальцев и зрения, позволяющие выполнять точно, быстро, с определенной силой, направленностью и размахом произвольные движения. Другим показателем двигательного навыка является сформированность пространственной двигательной координации и ориентации на ограниченной плоскости – будь то клеточка, полоса, линия или ограниченное пространство листа разного масштаба и формы. Немаловажным показателем является сформированность зрительно-двигательных образов и представлений, а также развитость аналитического восприятия и способности к воспроизведению предметных изображений поэлементно-целостным способом. Графические навыки включают умение рисовать отрывными, вращательными, плавными, колебательными и ритмизированными движениями графические элементы различного содержания (изображения предметов, нитевидные, ломаные, спиралевидные, широкие, узкие линии); умение правильно удерживать карандаш или ручку; сохранение устойчивой правильной позы при письме или рисовании [8].

Важную роль в подготовке руки ребёнка к письму играет изобразительная деятельность, представляющая собой неразрывное

единство процессов познания, отражения, преобразования и практической деятельности, в результате которой возникает уникальный продукт детского художественного творчества. На занятиях по изобразительной деятельности у детей формируется разнообразный сенсорный опыт, развивается восприятие, которое тесно взаимодействует с другими познавательными процессами (анализ, синтез, сравнение), что, несомненно, способствует интеллектуальному развитию дошкольника.

Художественное творчество, в силу своих особенностей, формируя общую умелость рук в процессе работы с различными изобразительными инструментами и материалами, одновременно способствует развитию координации, дифференцированности, согласованности движений пальцев рук, регулировке силы мышечных усилий, в результате чего кисти рук становятся пластичными и гибкими, а движения приобретают точность и уверенность.

При систематической работе процесс тренировки мелкой моторики осуществляется в процессе всех видов изобразительной деятельности: рисования, лепки, конструирования, аппликации, т. к. для создания продукта художественного творчества важно усилие мелких мышц и одновременное развитие координации глаза и руки, т. е. контроль зрения за формообразующими движениями руки. Зрительный анализатор оценивает изображенный объект и, если он не совпадает с задуманным образом, даёт команду на исправление. Наиболее важную роль в формировании графомоторных навыков играет рисование. В настоящее время существует достаточно много техник рисования, доступных для детей дошкольного возраста с использованием как традиционных изобразительных материалов, так и нетрадиционных. При грамотном педагогическом подходе все они могут найти место в педагогической практике и способствовать развитию детей.

Результаты исследования и их обсуждение. Мы хотели бы остановиться на некоторых техниках рисования чуть подробнее в силу того, что они редко используются в практике работы дошкольных образовательных организаций с целью подготовки руки ребенка к письму.

Мы считаем важным, в первую очередь обратить внимание педагогов на пальчиковую живопись, т. к. для человека тактиль-

ные ощущения являются наиболее древней формой познания мира. Создавая ассоциативный художественный образ на основе дорисовки отпечатков пальчиков мелкими деталями с помощью фломастеров или карандашей, ребёнок косвенно решает задачу подготовки детской руки к письму.

Создание художественного образа происходит на основе активного восприятия, главную роль здесь играют движения руки и глаз, что формирует двигательную память [10]. Многие мелкие дорисовки напоминают элементы букв: точки, волнистые и прямые линии, завитки, штрихи и др., что в процессе многократных повторений на разных художественных образах косвенно подготавливает детей к письму. На начальном этапе работы для дорисовки можно использовать фломастеры, т. к. они оставляют более яркий след. В дальнейшем следует перейти на цветные карандаши, потому что усилия, прилагаемые при рисовании карандашом в большей мере оказывают содействие развитию мышц руки.

В работе с детьми мы используем технологические карты «Пальчиковые прописи» с использованием поэтапного показа создания графического образа на основе отпечатков пальцев [10]. Использование технологических карт с алгоритмами рисования позволяет выявить уровень ориентации ребёнка в своей работе на предложенный образец, умение как можно точнее копировать его, что, в свою очередь, может говорить педагогу об особенностях развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки. Кроме того, детям предлагаются и творческие задания, где они самостоятельно находят ассоциативный художественный образ.

Детям необходимо на наглядных примерах показать, что технологические карты многофункциональны, т. е. алгоритм рисования по какой-либо карте позволяет создать много подобных изображений. Например, отпечатав дважды пальчик, можно дорисовать в одном случае до зайца, в другом – до кота, в третьем – до мышки и т. д. Главное – выделить характерные детали того или иного образа. В процессе такой работы надо учить детей анализировать, сравнивать (Из каких состоит частей? Чем отличаются изображения?).

При проведении этой работы необходимо помнить о главном условии успешности всех видов деятельности – создание стимулирующей мотивации. Это может быть и изготовление книжек-малышек форматом 4 × 6 см, и карточек для настольно-печатных игр («Лото», «Домино», «Фотоаппарат», «Лабиринт») и организация миниатюрных выставок и т. д. Также можно использовать соревнования «Кто больше оживит отпечатков», «Чей отпечаток интереснее». Рисунки могут быть как предметные, так и сюжетные. Можно стимулировать детей к деятельности через создание проблемной ситуации – нарисовать волшебный ковер для спасения сказочного персонажа. Бывают случаи, когда дети отказываются заниматься пальчиковой живописью из-за нежелания пачкать руки или боязни незнакомой деятельности. Не следует настаивать. Пусть ребенок наблюдает за деятельностью других детей. Возможно, их работы заинтересуют его, и он захочет присоединиться позже [8].

Другая техника, на которой мы заострили внимание в своей работе – рисование песком на стекле или прозрачном пластике. Это направление появилось относительно недавно, в семидесятых годах прошлого столетия, однако заняло достойное место в арт-педагогике в силу доступности материала, лёгкости освоения и, кроме того, песок – привычный для ребенка материал, с которым просто приятно поиграть. С этой техникой справится любой ребенок. Он легко может пальчиком нарисовать дерево, речку, животное, засыпать горы, изобразить движение ветра и т. д. У детей не вызывает страх новая техника, т. к. они уже видели или сами рисовали палочкой по песку в песочнице или на берегу водоёма. В отличие от рисования на бумаге, здесь не надо бояться изобразить неправильно, т. к. в любой момент можно всё «перезапорошить» и начать заново. Наш опыт работы с детьми в этой технике показал, что рисование песком положительно влияет не только на эмоциональную сферу, но и может быть эффективно использовано для сенсорного развития.

Есть и определённый минус в рисовании песком – недолговечность продукта художественного творчества, невозможность оставить в первоначальном виде, но можно запечатлеть это на фотографию, при восприятии которой будут возникать приятные впечатления от прошедших занятий.

На наш взгляд, включать в учебные планы детского сада для детей специальные занятия по развитию ручной моторики и графических навыков нецелесообразно. Графические задания должны стать составной частью любого развивающего занятия, которое проводит педагог по любой из образовательных областей. В дальнейшем первоначальный навык закрепляется в процессе других занятий и в свободной деятельности посредством специальных дидактических игр и упражнений.

Упражнения на развитие точности движения: рисование по клеточкам, вышивка крестиком карандашом, рисование по точкам, украшение силуэтов различных предметов мелким рисунком.

Для отработки ловкости пальцев можно включать технику торцевания, мозаичную аппликацию из бумаги, ткани, яичной скорлупы и других материалов. Развитие силы кисти успешно осуществляется на занятиях по лепке. Причем лепить можно не только объёмные поделки, но и создавать рисунки в технике пластилинографии, размазывая кусочки пластилина по бумаге и делая рельефные налпы из мелких предметов, камушков.

Для подготовки руки к письму эффективно использовать альбомы для раскрашивания. Вариантов раскрасок с заданиями много. Это и свободное раскрашивание по замыслу ребенка, и раскрашивание по цифрам, когда отдельные сектора рисунка обозначены цифрой или другим знаком, обозначающим цвет, которым его надо раскрасить. Бывают раскраски «наоборот» (раскрашивается фон, а рисунок остается белым), раскраски с дорисовыванием частей или деталей (часть контура нарисована, а другая намечена пунктиром или точками).

Полезно давать детям задания по обведению контура. Начинать лучше с обведения внутреннего контура, а затем переходить к обведению внешнего. Развитию мускульной памяти и регуляции двигательного контроля способствует работа по обведению и дорисовке статичных и динамичных шаблонов, а также различные виды штриховки. Педагог должен показать, как правильно выполнять горизонтальные, вертикальные, наклонные штриховки. В продаже имеются готовые трафареты, которые можно обводить, штриховать и дорисовывать.

В старшем дошкольном возрасте целесообразно учить рисованию по клеточкам. Сначала это простые рисунки – продолжить строку до конца, нарисовав в клеточке палочки, квадраты, треугольники, затем – продолжить орнамент. Другим вариантом являются графические примеры, например, треугольник сверху плюс прямоугольник снизу получится домик. Ещё одним интересным приёмом является «вышивка» крестиком, но не иглой и ниткой, а карандашом в тетрадке в клеточку.

Методика формирования графических умений у детей младшего дошкольного возраста имеет свои особенности. Важно уже то, что младшие дошкольники еще не имеют негативного опыта рисования. Педагог сразу формирует правильный навык, а не переделывает уже сложившийся неправильный двигательный стереотип захвата карандаша и неправильных изобразительных движений.

При обучении графическим умениям младших дошкольников рекомендуется придерживаться определённых условий. Необходимо сформировать положительное эмоциональное отношение к предстоящей деятельности. Положительная мотивация достигается созданием игровой ситуации, когда ребёнок хочет кому-то помочь, хочет стать самым умелым и смелым и т. п. Например, помочь привязать веревочку, чтобы шарик не улетел, и тогда гномик не будет плакать; стать храбрым летчиком, отважным моряком, умелым водителем. С этой целью перед выполнением задания взрослый предлагает детям послушать небольшую историю-миниатюру, стимулирующую деятельность ребёнка. Истории просты по сюжету и доступны для понимания и эмоционального сопереживания детей их героям. Кроме стимуляции к деятельности, предлагаемые сюжеты несут в себе и воспитательную задачу по развитию у детей положительных личностных качеств: сочувствия, сопереживания, стремления помочь и др. В качестве главных героев историй выступают забавные гномики и их друзья – знакомые детям звери: зайцы, белки и др.

На начальных этапах при формировании правильного захвата у детей с низким или повышенным мышечным тонусом можно порекомендовать воспользоваться «помощником» – резиновой трубочкой треугольного сечения, которая надевается на карандаш. Применение «помощника» не должно быть продолжительным.

Младшим дошкольникам трудно регулировать нажим на карандаш. Это приводит к тому, что грифель часто ломается, поэтому на начальных этапах можно предложить воспользоваться механическим карандашом. В нём очень просто и легко восстанавливается рабочее состояние грифеля, и малыш может справиться с ним самостоятельно. Это очень важно для детей, так как любая неудача (особенно на начальных этапах обучения) может вызвать отказ от дальнейшей деятельности. Кроме того, механический карандаш толще, чем деревянный, что также облегчает формирование правильного захвата карандаша.

При выполнении графического задания необходимо следить за правильным движением руки, кисти и пальцев. Изображение тех или иных линий и фигур, изменение их размера требует разного положения руки и разной организации движений. Так, при изображении вертикальной линии рука движется в вертикальной плоскости (сверху вниз, снизу вверх), кисть – справа от линии (у праворуких). При изображении горизонтальной линии рука движется в горизонтальной плоскости (слева направо, справа налево), кисть – снизу от линии. При изображении круга диаметром 10–15 см необходимо включение локтезапястного сустава. При изображении круга диаметром около одного сантиметра – только пальцев. Целесообразно выполнить с ребёнком ряд однотипных с графической точки зрения упражнений. Это связано с тем, что у детей навыки формируются медленно и без закрепления быстро распадаются. Упражнения можно разнообразить за счёт изменения игровой ситуации и включения дополнительных, актуальных для детей задач по развитию восприятия, мышления, закрепления знаний об окружающем мире, элементарных математических представлений и др.

Выводы. Педагогическая работа по подготовке руки к письму не может рассматриваться отдельно от всего воспитательного процесса. Нужно организовать всю жизнь ребёнка таким образом, чтобы в различных видах деятельности развивались ручные умения детей, причём не только в дошкольных образовательных учреждениях, но и дома в тесном контакте с родителями.

Во время беседы с родителями при приёме детей в детский сад часто выясняется, что дома у ребёнка нет элементарных усло-

вий для рисования: отсутствуют карандаши, краски, фломастеры, так как родители боятся, что ребёнок испачкает мебель и стены. Если даже принадлежности для рисования есть, то у родителей нет времени, чтобы порисовать с ребенком, чему-то научить. Педагогу необходимо провести беседу с родителями, на которой следует разъяснить значение формирования тонкой моторики и графических умений для дальнейшего развития и подготовки к школьному обучению их детей; порекомендовать упражнения для развития ручной моторики; обучить некото-

рым приёмам работы с ребёнком. Родители должны понимать, с чем связаны трудности их ребенка, и в случае необходимости обращаться за консультацией к педагогу. Это поможет им адекватно оценивать возможности своих детей и не создавать для них дополнительные трудности.

Всесторонняя и систематическая работа в данном направлении обеспечит преемственность контроля формирования правильного двигательного навыка и поможет быстрее достичь желаемых результатов в подготовке детей к письму в школе.

Список литературы

1. Василенко Н. М., Харченко О. В., Бабина Е. В. Развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста посредством пальчиковых игр с предметами в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. 2018. № 11. С. 136–138.
2. Гуркина Ж. С., Бучнева И. И. Развитие мелкой моторики рук дошкольника – первая ступень к его интеллектуальному развитию при подготовке к школьному обучению // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 3 (6). С. 35–37.
3. Давыдович О. В. Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста с использованием нестандартного оборудования // Молодой ученый. 2017. № 47(1). С. 56–59.
4. Дудьев В. П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушениями // Дефектология. 1999. № 4. С. 50–53.
5. Кусмарцева Т. А. Развитие мелкой моторики ребенка, как одна из проблем современного образования // Концепт. 2017. Т. 30. С. 33–35.
6. Майер А. А. Условия и основания преемственности дошкольного и начального общего образования в контексте стандартизации // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2015. № 4. С. 48–59.
7. Матвеева Л. Н., Галкина Е. М. Развитие мелкой моторики у старших дошкольников как средство подготовки руки к письму // Молодой ученый. 2017. № 15. С. 604–607.
8. Тонкова Ю. М. Развитие мелкой моторики рук ребенка дошкольного возраста как средство подготовки руки к письму // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 137–139.
9. Хархан Г. В. Подготовка руки к письму средствами декоративного рисования // Логопед. 2004. № 5. С. 64–96.
10. Шайдурова Н. В. Использование «Пальчиковых прописей» в подготовке руки ребенка к письму // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 5. С. 81–86.
11. Шайдурова Н. В., Панкратова Г. В. Рисование песком как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста // Инновации в дошкольном и начальном образовании: материалы Всероссийск. научно-практич. конф. с международным участием. Барнаул: АГПА, 2015. С. 78–83.
12. Юсов Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 283 с.

Статья поступила в редакцию 23.02.2019; принята к публикации 27.03.2019

Библиографическое описание статьи

Шайдурова Н. В. Возможности изобразительной деятельности в подготовке детей к письму в условиях реализации ФГОС // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 130–136. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-130-136.

Nelly V. Shaydurova,
Candidate of Pedagogy,
Altay State Pedagogic University
(55 Youth st., Barnaul, 656063, Russia),
e-mail: shaidurovanv@mail.ru
orcid:0000-0002-7713-0642

Possibilities of graphic activity in preparation of children for writing under the conditions of the Federal state educational standard implementation

The article presents the experience of the development of fine motor skills of children in the classroom for graphic activities, describes some visual techniques and didactic techniques that contribute to the formation of grafomotor skills of preschoolers. Most modern children, as the researchers note, possess lethargy and fatigue of arm muscles, which, in turn, negatively affects the formation of writing skills, pace of work in classroom and, as a result, depletion of nervous energy and need for special attention from the teacher. It is possible to reduce the difficulties of mastering writing in school if in preschool age to focus on the development of fine motor skills of a child. Purposeful training will be an indispensable condition for a successful result, and besides, before school, it is necessary not to teach writing letters, but exclusively to prepare for it, so that the pupil will have no problems due to the incorrect formation of the writing technique. The author focuses on the fact that the use of plasticine technique, sand painting, finger writing and other artistic techniques greatly expands the pedagogical potential of painting activities in preparing children for school.

Keywords: preschool age, fine motor skills, grafomotor skills, preparation for school, sand painting, finger writing, visual activity

References

1. Vasilenko, N. M., Kharchenko, O. V., Babina, E. V. The development of fine motor skills in children of senior preschool age through finger games with objects under the conditions of FSES implementation. *Young Scientist*, pp. 136–138, no. 11, 2018. (In Rus.)
2. Gurkina, Yu. S., Buchneva, I. I. The development of fine motor skills of a preschooler is the first step towards his intellectual development in preparation for schooling. *Pre-school education: experience, problems and development prospects*, pp. 35–37, no. 3, vol. 6, 2015. (In Rus.)
3. Davydovich, O. V. Century. The development of fine motor skills of hands in children of preschool age, using non-standard equipment. *Young Scientist*, pp. 56–59, no. 47, vol. 1, 2017. (In Rus.)
4. Dudev, V. P. Means of development of fine hand motor skills in children with impairments. *Defectology*, pp. 50–53, no. 4, 1999. (In Rus.)
5. Kusmartseva, T. A. The development of fine motor skills of a child as one of the problems of modern education. *Concept*, pp. 33–35, no. 30, 2017. (In Rus.)
6. Mayer, A. A. Conditions and grounds for the continuity of preschool and primary general education in the context of standardization. *Management of pre-school educational institution*, no. 4, pp. 48–49, 2015. (In Rus.)
7. Matveeva, L. N., Galkina, E. M. The development of fine motor skills in older preschoolers as a means of preparing hands for writing. *Young Scientist*, pp. 604–607, no. 15, 2017. (In Rus.)
8. Tonkova, Yu. M. The development of fine motor skills of a child of preschool age as a means of preparing hands for writing. *Pedagogical skills. Proceedings of the International Scientific Conference. (Moscow, April 2012)*. M: Buki-Vedi, 2012: 137–139. (In Rus.)
9. Kharkhan, G. V. Preparing the hand for writing with decorative drawing tools. *Speech therapist*, pp. 64–96, no. 5, 2004. (In Rus.)
10. Shaydurova, N. V. The use of "Finger writings" in preparing the child's hand for writing. *Primary school plus before and after*, pp. 81–86, no. 5, 2012. (In Rus.)
11. Shaydurova, N. V., Pankratova, G. V. Drawing with sand as a means of developing fine motor skills of preschool children. *Innovations in preschool and primary education. Proceedings of the All-Russian Conference with international participation. Barnaul: AGPA, 2015: 78–83. (In Rus.)*
12. Yusov, B. P. Fine art and children's fine art: essays on the history, theory and psychology of artistic education of children. *Magnitogorsk: MAGU, 2002. (In Rus.)*

Received: February 23, 2019; accepted for publication March 27, 2019

Reference to the article

Shaydurova N. S. Possibilities of graphic activity in preparation of children for writing under the conditions of the Federal state educational standard implementation // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 130–136. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-130-136.

УДК 373.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-137-145

Анна Александровна Шibaева¹,

кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)
e-mail: ann.shibaewa17@yandex.ru
orcid: 0000-0001-5641-2328

Елена Ивановна Овчинникова²,

кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: ov_el@list.ru
orcid: 0000-0002-9609-7673

Светлана Александровна Срулевич³,

кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: srulevich_sv@mail.ru
orcid: 0000-0002-8288-537X

Моделирование физкультурно-образовательной деятельности дошкольников с направленностью на подготовку к выполнению норм ГТО

В статье рассматривается процесс организации физкультурно-образовательной деятельности старших дошкольников в условиях комплексного применения базовых видов двигательной деятельности и рекреационных технологий в процессе подготовки к выполнению норм Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне» I ступени (6–8 лет). Описаны двигательные режимы, применяемые в процессе моделирования физкультурно-образовательной деятельности дошкольников в рамках проекта инновационной физкультурно-образовательной деятельности «Учись бегать, прыгать и метать!», реализованного на базе МБДОУ «Центр развития ребёнка – Детский сад № 22» г. Читы в сентябре 2015–мае 2017 гг. Представлено содержание экспериментальной модели физкультурно-образовательной деятельности дошкольников с направленностью на подготовку к выполнению норм ГТО, включающей пять основных блоков: учебная работа по физическому воспитанию; дополнительные занятия по физическому воспитанию; рекреационно-оздоровительная работа; работа с родителями; организационно-управленческая работа. Приведены результаты педагогического эксперимента по обоснованию эффективности разработанной модели, которые выражаются в достоверном снижении среднegrupпового значения нормированного интегрального показателя, повышении показателей физического развития и физической подготовленности детей экспериментальной группы 6–7 лет. Разработанная модель представляет практический интерес для руководителей и инструкторов по физическому воспитанию в дошкольных учреждениях. Основные результаты исследования могут быть рекомендованы для применения в практике педагогической деятельности по подготовке старших дошкольников к сдаче норм ГТО I ступени.

Ключевые слова: дошкольники; физическое воспитание; физкультурно-образовательная деятельность; дополнительные занятия спортивной направленности; двигательный режим; комплекс ГТО

¹ А. А. Шibaева – основной автор, организация и осуществление педагогических исследований, сбор материала, систематизация и анализ полученных материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

² Е. И. Овчинникова – организация и осуществление педагогических исследований, сбор материала, систематизация и анализ полученных материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

³ С. А. Срулевич – систематизация и анализ полученных материалов, участие в написании и оформлении статьи.

Введение. В соответствии с Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012–2017 годы и разработанной на её основе Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, воспитанию в нашей стране придаётся большое значение, оно по справедливости является задачей большой государственной важности, поскольку стране нужны творческие, гармонично развитые, активные личности.

Дошкольный возраст является периодом детства, в котором заложен огромный потенциал будущей всесторонне развитой личности, отвечающей требованиям общества. Физическое развитие представляет собой одну из важнейших граней личности, выступая основой для её будущего, полноценного, здорового существования и реализации.

Целевыми ориентирами дошкольного образования в контексте овладения видами деятельности, входящими в содержание образовательной области «Физическое развитие», являются развитость крупной и мелкой моторики, подвижность, выносливость, владение основными движениями, способность к волевым усилиям и др. [2; 10]. Всё это требует от педагогической общественности соответствующего оптимального подбора средств физического воспитания, позволяющих с максимальной эффективностью и экономичностью достигать поставленных целей на данном этапе образования.

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК ГТО), вновь введённый на территории нашей страны в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 г., призван решать поставленные задачи всестороннего развития будущего человека и гражданина – патриота своей страны, обладающего достаточным физическим потенциалом.

Внедрение ВФСК ГТО позволяет не только полноценно выстраивать процесс физического воспитания старших дошкольников, опираясь на требования системно-деятельностного подхода [4; 6; 9], регламентированного ФГОС ДО, но и оптимально решать задачи всестороннего развития личности воспитанников путем интеграции содержания различных образовательных областей: познавательной, социально-коммуникативной и физического развития.

Актуальность нашего исследования обусловлена следующими противоречиями:

– между включением в комплекс ГТО нормативов по физической подготовленности для детей подготовительных групп ДОУ и отсутствием апробированной модели подготовки детей 6–8 лет к сдаче нормативов ГТО;

– между наличием в ДОУ материально-технических и организационных условий для подготовки детей к сдаче нормативов комплекса ГТО и отсутствием методических рекомендаций для педагогических работников ДОУ по использованию средств, форм и методов физического воспитания с учётом региональных климато-географических особенностей;

– между необходимостью организации в массовом порядке сдачи нормативов комплекса ГТО всех ступеней (в т. ч. I ступени для детей 6–8 лет) с привлечением квалифицированных специалистов и отсутствием площадок, специализирующихся на подготовке тьюторов ГТО для тестирования детей дошкольного возраста.

Проблема исследования заключается в поиске оптимальных путей повышения общей физической подготовленности старших дошкольников (6–7 лет) средствами базовых видов двигательной деятельности, что позволит им успешно сдать нормативы ГТО и будет способствовать формированию осознанной позиции юного гражданина России, сохранению и укреплению здоровья.

Методология и методы исследования. Педагогический эксперимент по обоснованию эффективности разработанной модели физкультурно-образовательной деятельности с направленностью на подготовку старших дошкольников к сдаче норм ГТО I ступени осуществлялся на базе МБ-ДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 22» г. Читы в процессе реализации проекта инновационной физкультурно-образовательной деятельности «Учись бегать, прыгать и метать!».

В ходе эксперимента производилась оценка уровня резистентности организма дошкольников на основе анализа журналов посещаемости и паспортов здоровья групп; определялась структура заболеваемости детей на основе анализа медицинских карт; оценивался уровень здоровья дошкольников по величине нормированного интегрального показателя (НИП) с использованием программно-аппаратного комплекса варибельности сердечного ритма «Варикард»;

исследовался уровень физического развития по стандартной антропометрической методике [1; 7].

Полученные данные о состоянии здоровья и резистентности организма позволили распределить старших дошкольников на две условные группы «Горжусь тобой, Отечество» и «Будь здоров». В первую группу (57 %) вошли дети, чье состояние адаптации к условиям окружающей среды характеризуется как удовлетворительное при высоких или достаточных функциональных возможностях, и те, состояние адаптации организма которых характеризуется напряжением адаптационных механизмов, при обеспечении достаточных функциональных возможностей за счёт их мобилизации (практически здоровые дети). Вторая группа (43 %) включала детей, у которых было выявлено состояние адаптации организма, характеризующееся как неудовлетворительное при сниженных функциональных возможностях организма (часто болеющие дети).

Описанное распределение на условные группы явилось основой для оценки физической подготовленности и дальнейшей работы с детьми по подготовке к сдаче нормативов комплекса ГТО. Физическая подготовленность дошкольников, входящих в первую группу, оценивалась с помощью тестов комплекса ГТО I ступени. Для оценки физической подготовленности дошкольников, входящих во вторую группу, применялись контрольные упражнения, традиционно используемые дошкольным учреждением в соответствии с образовательной программой. В дальнейшем по ходу эксперимента происходило перераспределение дошкольников по условным группам в индивидуальном порядке с учётом данных ежегодного и текущего мониторинга.

Результаты исследования. Основанием для разработки модели физкультурно-образовательной деятельности по подготовке дошкольников к сдаче нормативов комплекса ГТО I ступени послужило предположение о необходимости повышения общей физической подготовленности детей 6–7 лет средствами базовых видов двигательной деятельности с использованием предметно-пространственной развивающей среды ДОУ.

Образовательная область «Физическое развитие» включала в себя следующие виды деятельности: учебную работу по физическому воспитанию в первой половине дня; дополнительные занятия по физическо-

му воспитанию спортивной направленности [4; 9; 10] во второй половине дня; рекреационные технологии двигательной деятельности¹. Перечисленные виды деятельности реализовывались в рамках двух двигательных режимов, с учётом физической и функциональной подготовленности детей 6–7 лет, которые представлены в таблице. Предлагаемые двигательные режимы разрабатывались в соответствии с задачами подготовки детей к сдаче норм ГТО I ступени (6–8 лет), в которых даются рекомендации к недельному двигательному режиму в объёме не менее 8 часов [4; 9].

**Двигательные режимы воспитанников
6–7 лет МБДОУ № 22**

Формы работы	Группа «Горжусь тобой, Отечество»					
	Двигательный режим № 1 (мин)					
	Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.	Всего в неделю
Утренняя гимнастика	15	15	15	15	15	75
Физкультурные занятия	30	-	30	-	30	90
Гимнастика после дневного сна	15	15	15	15	15	75
Дополнительные физкультурные занятия	-	30	-	30	-	60
Подвижные игры на прогулке	30	30	30	30	30	150
Итого в неделю:	450 минут (7 часов 30 минут)					
Формы работы	Группа «Будь здоров»					
	Двигательный режим № 2 (мин)					
	Пн.	Вт.	Ср.	Чт.	Пт.	Всего в неделю
Утренняя гимнастика	15	15	15	15	15	75
Физкультурные занятия	30	-	30	-	30	90
Гимнастика после дневного сна	15	15	15	15	15	75
Дыхательная и корригирующая гимнастика	5	20	5	20	5	55
Подвижные игры на прогулке	30	30	30	30	30	150
Итого в неделю:	445 минут (7 часов 25 минут)					

¹ Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 368 с.

Кроме того, в рамках разработанной модели реализовывались блоки «Работа с родителями» и «Организационно-управленческая работа».

Первый блок модели «Учебная работа по физическому воспитанию» [3; 4] планировался в соответствии с комплексной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» и предполагал реализацию в режиме дня ДОО следующих форм двигательной активности детей:

1) Физкультурное занятие – 3 раза в неделю, из них 1 занятие – на воздухе, при условии благоприятных погодных условиях в соответствии с требованиями СанПиН 2.4.1.3049-13.

При проведении третьего физкультурного занятия в спортивном зале в основную часть в соответствии с направленностью экспериментальной модели включались:

– упражнения по обучению технике двигательных действий, необходимых для успешного выполнения тестов из комплекса ГТО, в соответствии с тематическим содержанием учебного материала;

– подвижная игра большой подвижности на развитие физических качеств, оцениваемых с помощью контрольного упражнения из комплекса ГТО, осваиваемого детьми в ходе текущего занятия;

– круговая тренировка на этапе совершенствования двигательных умений и навыков, развития физических качеств.

При проведении третьего физкультурного занятия на воздухе в основную часть включались основное движение или спортивное упражнение, направленное на овладение техникой выполнения теста из комплекса ГТО. Завершалась основная часть игрой большой подвижности на развитие физических качеств детей группы «Горжусь тобой, Отечество» и игрой средней подвижности – для дошкольников группы «Будь здоров».

2) Утренняя гимнастика (игрового характера, с использованием полосы препятствий, с включением оздоровительных пробежек в тёплое время года) проводилась ежедневно в течение 10–15 мин, по плану воспитателя с дошкольниками обеих условных групп.

3) Физкультминутки (в форме игры средней подвижности и с использованием имитационных упражнений с элементами

спортивных игр) – в течение учебных занятий (на 13-й, 15-й мин) в зависимости от возраста детей в обеих условных группах.

4) Физкультурные паузы (10–12 мин) – в форме произвольных движений с использованием различных мячей в перерывах между учебными занятиями ежедневно в обеих группах.

5) Гимнастика после дневного сна (с направленностью на оптимизацию и повышение функционального состояния опорно-двигательного аппарата и дыхательной системы), самомассаж – ежедневно в обеих условных группах.

6) Подвижные игры (средней и большой подвижности) и физические упражнения на прогулке, с направленностью на развитие физических качеств (60 % – на общую выносливость, 40 % – на другие физические качества) – 2–3 раза в неделю; применение дифференцированного подхода в зависимости от функциональной подготовленности детей.

7) Самостоятельная двигательная деятельность детей, в т. ч. на прогулке – ежедневно. Включение сезонно-ориентированных подвижных игр: «Перепрыгни – не задень», «С льдины на льдину», «Переноска снежков», «Совушка» и др.

Второй блок модели включал дополнительные занятия по физическому воспитанию во второй половине дня, представленные «Школой основных движений», реализуемые в условной группе дошкольников «Горжусь тобой, Отечество», с направленностью на подготовку к сдаче нормативов комплекса ГТО.

«Школа основных движений» была представлена «Школой мяча» (элементы мини-футбола) и «Школой бега и прыжков» (элементы легкой атлетики).

Дополнительные физкультурно-спортивные занятия с элементами мини-футбола проводились тренерами-преподавателями детского спортивно-развивающего центра «Бэби спорт» (Скубиев И. М., Носов П. А.) в соответствии с дополнительной общеразвивающей образовательной программой (базовый вид спорта – мини-футбол) [9; 12]. Количество занятий в неделю – 2, длительность одного занятия – 25–30 минут.

Содержание основных разделов физической подготовки дошкольников в процессе занятий с элементами мини-футбола подбиралось с учётом возрастных морфофункциональных и психологических особенностей

детей. Средствами общей физической подготовки (ОФП) являлись общеразвивающие упражнения, основные виды движений, подвижные игры и эстафеты. Средства ОФП применялись во всех частях занятия, дети выполняли различные виды ходьбы и бега, сочетали их с другими движениями. Выполнялись упражнения, направленные на развитие внимания («зеркальное» повторение двигательных действий за тренером, изменение способа передвижения по звуковому сигналу). Для формирования двигательных действий выполнялись ползание, лазанье, прыжки (разными способами), бросание, ловля, метание мячей. Особое внимание уделялось развитию координационных способностей, для чего на каждом занятии выполнялись 1–2 новых упражнения, осуществлялось формирование равновесия, использовались задания на сохранение равновесия, стоя на скамье, на одной ноге, закрыв глаза, балансируя на большом набивном мяче, упражнения под различное музыкальное сопровождение.

Средствами специальной физической подготовки в процессе дополнительных занятий выступали физические упражнения с элементами футбола, игры в футбол в малых составах (2 x 2, 3 x 3, 4 x 4, 5 x 5). В процесс дополнительных занятий мини-футболом были включены нетрадиционные средства физической подготовки – упражнения и подвижные игры «школы мяча», «игровой стретчинг» [3; 8], разработанные тренерами упражнения и специальные подвижные игры, содержащие элементы техники футбола («Снайпер», «Охотник за привидениями», «Хвост тигра» и др.). Всё это позволило оптимально решать оздоровительные, воспитательные, образовательные задачи и формировать у воспитанников ценностное отношение к физической культуре.

Дополнительные физкультурно-спортивные занятия с элементами лёгкой атлетики проводились студентами старших курсов факультета физической культуры и спорта под руководством педагогических работников ДООУ в соответствии с дополнительной общеразвивающей образовательной программой «Легкая атлетика в играх». Количество занятий в неделю – 2, длительность одного занятия составляла 25–30 минут.

В содержание дополнительных занятий с элементами легкой атлетики вошли¹:

¹ Кожухова Н. Н., Рыжкова Л. А., Самодурова М. М. Воспитатель по физической культуре в дошкольных

1) средства общей физической подготовки:

– строевые упражнения (команды для управления строем, понятие о строе, шеренге, колонне, флангах, интервале, дистанции, направляющем, замыкающем, о предварительной и исполнительной командах; перестроение из одной шеренги в две, из колонны по одному в колонну по два; замыкание уступами; повороты на месте и в движении; перемена направления движения строя; обозначение шага на месте; переход с шага на бег и с бега на шаг; изменение скорости движения);

– разновидности ходьбы (на носках, на пятках, на внешней стороне стопы, на внутренней стороне стопы, выпадами, в полуприседе, в приседе, скрестным шагом вперед и в стороны, спиной вперед и назад, перекатом с пятки на носок, по гимнастической скамейке, перешагивание через кубики);

– разновидности бега (на носках, с прямыми ногами вперед, с прямыми ногами назад, с высоким подниманием бедра, с захлестыванием голени назад, «галоп», прыжками, подскоками, «змейкой», с ускорением по прямой и по диагонали, с препятствиями, с заданиями);

– разновидности прыжков (на двух ногах через последовательно расположенные предметы, на двух ногах на месте в чередовании с ходьбой (сериями), на двух ногах с продвижением вперед по кругу, на одной ноге с продвижением вперед по прямой и по кругу, вверх с касанием предмета, через предметы, вверх из глубокого приседа);

– общеразвивающие упражнения (в движении, в парах, стоя, сидя, лёжа, у гимнастической стенки, с предметами);

– ползание, лазание (ползание по гимнастической скамейке на животе и на спине; проползание под гимнастической скамьей, под несколькими препятствиями подряд; влезание и спуск с гимнастической стенки, переход с пролета на пролет гимнастической стенки);

2) средства специальной физической подготовки:

– упражнения для развития скоростно-силовых способностей: броски набивного мяча / медбола (1 кг) одной и двумя руками из различных положений; в упоре лежа сгибание и разгибание рук (с хлопками перед грудью, над головой, за спиной);

учреждениях: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Козловой. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

– упражнения для развития быстроты: бег с ускорением 25–30 м, бег с изменением скорости и направления движения, бег с низкого и высокого старта (15–20 м), рывки, скоростные движения на определённый сигнал, челночный бег 3 × 10 и 4 × 9 м;

– упражнения для развития ловкости: эстафеты с включением элементов, требующих проявления ловкости и координации движений (метание малого и теннисного мяча в цель);

– упражнения для развития выносливости: бег на длинные дистанции (300 и 1000 м, без учёта времени и с учётом времени);

3) подвижные игры с элементами строевых упражнений, ходьбы, танцевальных шагов, бега, ползания и лазания, с использованием изученных общеразвивающих упражнений, с элементами прыжков, с бросками и ловлей, с метанием.

4) теоретическая подготовка, осуществляемая в процессе занятий.

Третий блок модели «Рекреационно-оздоровительная работа» реализовывался в группе «Горжусь тобой, Отечество» в качестве рекреационных мероприятий в режиме дня ДОУ и группе «Будь здоров» в качестве дополнительных занятий оздоровительной направленности [1; 11]. В рамках этого блока применялись следующие средства физической рекреации:

1) физкультурные праздники (2–3 раза в год) и досуги (1–2 раза в месяц) спортивной, патриотической и оздоровительной направленности для дошкольников обеих условных групп;

2) физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня, дни здоровья, в т. ч. в период каникул – в обеих условных группах;

3) простейший туризм с учётом видов общей подготовки туриста-дошкольника (теоретическая, техническая и тактическая, физическая и формирование личностных качеств) [3; 5] в период каникул в обеих группах по программе руководителя по физическому воспитанию ДОУ;

4) занятия корригирующей гимнастикой – 2–3 раза в неделю в группе «Будь здоров» как в режиме дня, так и в качестве дополнительных занятий оздоровительной направленности.

Четвёртый блок модели предполагал реализацию работы с родителями [3; 6]: ведение на сайте ДОУ, в мессенджерах

online-консультаций по вопросам повышения уровня физической подготовленности и здоровья детей; представление методических рекомендаций по повышению уровня физической подготовленности и здоровья; создание информационных стендов в группах по вопросам повышения уровня здоровья, физического развития и подготовленности детей; проведение физкультурных праздников спортивно-оздоровительной направленности с участием родителей; флешмобы спортивно-оздоровительной направленности с привлечением родителей; родительские собрания в группах; функционирование спортивного клуба «Готов к труду и обороне».

Пятый блок «Организационно-управленческая работа» включал следующие формы работы:

– контроль и организационно-методическое сопровождение осуществления инновации;

– организацию взаимодействия ДОУ и родителей воспитанников с Единым центром тестирования ВФСК ГТО в Забайкальском крае.

Завершая описание экспериментальной модели по подготовке дошкольников к выполнению нормативов ГТО, следует отметить необходимость систематического (1 раз в квартал) осуществления врачебно-педагогического контроля общей и моторной плотности занятия, интенсивности и направленности физической нагрузки, а также внешних признаков утомления дошкольников в процессе физкультурных занятий.

Обсуждение результатов исследования. Результаты мониторинга функционального состояния организма детей 6–7 лет в конце эксперимента позволили наблюдать положительную динамику значения НИП у мальчиков ($t = 4,14$; $p < 0,05$) и у девочек ($t = 3,91$; $p < 0,05$) экспериментальной группы. Среднегрупповые значения НИП снизились до величин, соответствующих функциональному состоянию, характеризующемуся напряжением адаптационных механизмов, при обеспечении достаточных функциональных возможностей за счёт их мобилизации. Количество детей, имеющих донологическое функциональное состояние, достоверно уменьшилось на 12 % в группе девочек и 5,5 % в группе мальчиков. При этом у детей экспериментальной группы не зафиксировано наличие преморбидного

функционального состояния, а также состояния, характеризующегося срывом адаптации, что свидетельствует о положительном воздействии средств разработанной модели на адаптационные возможности организма старших дошкольников в процессе эксперимента.

Сравнительный анализ изменения показателей физического развития детей 6–7 лет на протяжении эксперимента позволил установить, что целенаправленное повышение физической подготовленности нашло своё отражение в достаточно высоких приростах жизненной ёмкости лёгких, окружности грудной клетки у детей экспериментальной группы, что подтверждает факт оздоровительного значения упражнений из комплекса ГТО [7; 11].

Доказательством эффективности разработанной модели также служат выявленные внутригрупповые различия исследуемых показателей физической подготовленности дошкольников в подавляющем большинстве двигательных тестов ($p < 0,0001–0,05$).

Положительная динамика, связанная с воздействием целенаправленной системы физического воспитания ($T = 15\%$), наблюдалась в прыжке в длину с места (скоростно-силовые способности) у 11,76 % мальчиков и 11,17 % девочек, метании набивного мяча (скоростно-силовые способности) у 11,60 % девочек, наклоне вперед со скамейки (гибкость) у 10,58 % мальчиков и 11,67 % девочек.

Исключение составили результаты в тесте «Бег 30 метров», в котором при положительной динамике среднегрупповых показа-

телей в течение учебного года статистически значимых различий не установлено, темпы прироста данного показателя также минимальны. Приросты в беге на 30 метров как у мальчиков (2,86 %), так и у девочек (1,89 %), судя по их значению, произошли за счёт естественного развития организма (ниже 8 %). По-видимому, предлагаемые средства мини-футбола, лёгкой атлетики (прыжки и метания) не позволяют в достаточной степени продуктивно воздействовать на физическое качество «быстрота» при проведении физкультурно-оздоровительных занятий в условиях небольшого спортивного зала и отсутствия спортивной площадки на территории детского сада. Предполагается, что для подготовки к сдаче этого норматива необходимо организовать занятия с дошкольниками на близлежащих спортивных объектах (например, стадионе МБОУ СОШ № 9).

В то же время более половины детей в конце эксперимента в ходе тестирования показали результаты, позволяющие им выполнить нормативы ГТО в тестах «Челночный бег 3 × 10 метров» и «Подтягивание в висе лежа». Около трети обследованных дошкольников демонстрировали соответствующие требованиям ГТО результаты в прыжке в длину с места.

Заключение. Достигнутые показатели НИП, физического развития и физической подготовленности детей в возрасте 6–7 лет позволяют заключить, что предлагаемая экспериментальная модель может быть рекомендована к использованию в образовательных учреждениях с целью подготовки дошкольников к сдаче норм ГТО.

Список литературы

1. Айзман Р. И. Современные представления о здоровье и критерии его оценки // Российский педиатрический журнал. 2012. № 9. С. 85–91.
2. Анацкая Ю. Ю., Павлова Н. А., Кузнецова Л. Е. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» как основа физического развития детей в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2018. № 1(4). С. 98–105.
3. Бабенкова Е. А., Федоровская О. М. Физическая культура в ДОУ разного вида // Инструктор по физкультуре. 2009. № 2. С. 63–68.
4. Германова Л. А., Германов Г. Н., Васенин Г. А. Организация двигательного режима детей старшего дошкольного возраста в аспекте подготовки к сдаче норм комплекса ГТО I ступени // Физическое воспитание детей и учащейся молодежи. 2016. № 2. С. 14–17.
5. Завьялова Т. П. Работаем по программе «Туристыята» // Информационный вестник. 2002. № 8. С. 40–51.
6. К вопросу формирования компетенций родителей и законных представителей детей дошкольного возраста о системе внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2017. № 8 (150). С. 114–117.

7. Кулик Н. А., Масляк И. П. Взаимосвязь компонентов физической подготовленности и физического развития у старших дошкольников // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2013. № 11. С. 52–56.

8. Панасенко О. А., Кийкова А. В., Прус Е. В. Игровой стретчинг как одна из эффективных форм современных физкультурно-оздоровительных технологий // Инновационная наука. 2016. № 5. С. 160–162.

9. Правдов М. А., Нежкина Н. Н., Рябова И. В. Модель взаимодействия дошкольных образовательных организаций и начальной школы по подготовке детей к сдаче норм комплекса ГТО первой ступени // Ученые записки. 2015. № 2 (120). С. 119–125.

10. Правдов М. А., Правдов Д. М., Никифоров Ю. Б. Комплексный тест для оценки двигательного и психического развития детей дошкольного возраста // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 6(148). С. 192–196.

11. Семёнова Г. И. Взаимосвязь комплекса ГТО и здоровьесформирующих технологий // Педагогическое образование в России. 2014. № 9. С. 90–92.

12. Скубиев И. М., Овчинникова Е. И., Девайкин Е. Р. Организация и содержание физкультурно-спортивной деятельности дошкольников (на примере проекта «Бэби спорт») // Физическая культура и спорт – основы здоровой нации: матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. / Забайкал. гос. ун-т; отв. ред. Е. Г. Фоменко. Чита: ЗабГУ, 2017. С. 71–78.

Статья поступила в редакцию 23.02.2019; принята к публикации 18.03.2019

Библиографическое описание статьи

Шибеева А. А., Овчинникова Е. И., Срулевич С. А. Моделирование физкультурно-образовательной деятельности дошкольников с направленностью на подготовку к выполнению норм ГТО // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. Т. 14, № 2. С. 137–145. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-137-145.

Anna A. Shibaeva¹,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia),

e-mail: ann.shibaewa17@yandex.ru

orcid:0000-0001-5641-2328

Elena I. Ovchinnikova²,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia),

e-mail:ov_el@list.ru

orcid:0000-0002-9609-7673

Svetlana A. Srulevich³,

Candidate of Pedagogy,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: srulevich_sv@mail.ru

orcid:0000-0002-8288-537X

Simulation of physical and educational activities of preschool children with a focus on preparation for implementation of the RLD standards

The article considers the process of organization of physical and educational activity of senior preschoolers under the conditions of complex application of basic types of motor activity and recreational technologies in the process of preparation for implementation of norms All-Russian sports and recreation complex “Ready to work and defense” (RLD) I stage (6–8 years). The motor

¹ A. A. Shibaeva: the main author; organization and implementation of pedagogical research, collection of material, systematization and analysis of the materials, conclusions, writing and design of the article.

² E. I. Ovchinnikova: organization and implementation of pedagogical research, collection of material, systematization and analysis of the materials, formulation of conclusions, writing and design of the article.

³ S. A. Srulevich: systematization and analysis of the received materials, participation in the writing and design of the article.

regimes used in the process of modeling of physical education and educational activities of preschool children within the framework of the project of innovative physical and educational activity "Learn to jump, run and throw!" are described in the database "Child development center-kindergarten № 22", Chita in September 2015–May 2017. The content of the experimental model of physical education and educational activities of preschool children with a focus on preparation for the implementation of the rules of the RLD, including five main blocks: educational work on physical education; additional classes on physical education; recreation and recreational work; working with parents; organizational and managerial work. The results of pedagogical experiment on substantiation of efficiency of the developed model are given, which are expressed in a reliable decrease of the average group value of the normalized integral index, increase of indicators of physical development and physical preparedness of children of the experimental group of 6–7 years. The developed model is of practical interest for managers and trainers in physical education in preschool institutions. The main results of the study can be recommended for use in the practice of pedagogical activities for the preparation of senior preschoolers to pass the norms of the RLD I stage.

Keywords: preschool children; physical education; physical and educational activity; additional classes of sports orientation; motor mode; complex of the RLD

References

1. Ayzman, R. I. Modern concepts of health and criteria for its evaluation. Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal, pp. 85–91, no. 9, 2012. (In Rus.)
2. Anatskaya, Yu. Yu., Pavlova, N. A., Kuznetsova, L. E. ALL-Russian sports complex "Ready to work and defense" as a basis for the physical development of children in the context of the implementation of the FSES preschool education. Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya, pp. 98–105, no. 1, vol. 4, 2018. (In Rus.)
3. Babenkova, E. A., Fedorovskaya, O. M. Physical education in kindergarten different view. Instruktor po fizkulture, pp. 63–68, no. 2, 2009. (In Rus.)
4. Germanova, L. A., Germanov, G. N., Vasenin, G. A. Organization of the motor regime of children of senior preschool age in the aspect of preparation for passing the norms of the RLD I stage. Fizicheskoe vospitanie detej i uchashhejsya molodezhi, pp.14–17, no. 2, 2016. (In Rus.)
5. Zavialova, T. P. Work on the program «Turistyata». Informatsionny vestnik. Tyumen: TsDYuT «Turvest», pp. 40–51, no. 8, 2002. (In Rus.)
6. On the issue of formation of parents and legal representatives' competencies of preschool children on the system of implementation of the all-Russian sports complex «Ready for work and defense». Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta, pp. 114–117, no. 8, vol. 150, 2017. (In Rus.)
7. Kulik, N. A., Maslyak, I. P. The relationship of the components of physical fitness and physical development of senior preschool children. Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta, pp. 52–56, no. 11, 2013. (In Rus.)
8. Panasenko, O. A., Kiykova, A. V., Prus, E. V. Game stretching as one of the effective forms of modern sports and recreation technologies. Innovacionnaya nauka, pp. 160–162, no. 5, 2016. (In Rus.)
9. Pravdov, M. A., Nezhkina, N. N., Ryabova, I. V. Model of interaction of the preschool educational organizations and elementary school on training of children for hitting qualifying standards of the RLD complex of the first step. Uchenyye zapiski, pp.119–125, no. 2, vol. 120, 2015. (In Rus.)
10. Pravdov, M. A., Pravdov, D. M., Nikiforov, Yu. B. Comprehensive test to assess the motor and mental development of preschool children. Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta, pp. 192–196, no. 6, vol.148, 2017. (In Rus.)
11. Semenova, G.I. The relationship of the RLD and health forming technologies. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii, pp. 90–92, no. 9, 2014. (In Rus.)
12. Skubiev, I. M., Ovchinnikova, E. I., Devaykin, E.R. Organization and maintenance of sports activities of preschool children (on the example of the project "Baby Sport"). Fizicheskaya kul'tura i sport – osnovy zdorovoj nacji. Proceedings of the IVth International Scientific and Practical Conference. Transbaikalskaya gosudarstvennaya universiteta. Chita: ZabGU, 2017: 71–78. (In Rus.)

Received: February 23, 2019; accepted for publication March 18, 2019

Reference to the article

Shibaeva A. A., Ovchinnikova E. I., Srulovich S. A. Simulation of physical and educational activities of preschool children with a focus on preparation for implementation of the RLD standards // Scholarly Notes of Transbaikalskaya gosudarstvennaya universiteta. Series. 2019. Vol. 14, No. 2. Pp. 137–145. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-2-137-145.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ SCIENTIFIC LIFE

Без грамотного педагога нет полноценного развития ребёнка (интервью с А. И. Улзытуевой) Without a competent teacher there is no full development of a child (interview with A. I. Ulzytueva)



Детство и ребёнок – актуальные темы для каждого человека.

Но есть люди, которые посвятили этому профессиональную жизнь. В Забайкальском государственном университете действует старейшая на психолого-педагогическом факультете кафедра теории и методики дошкольного и начального образования.

С заведующей кафедрой Александрой Ивановной Улзытуевой мы обсудили научную работу, инновации и перспективы развития кафедры.

Александра Ивановна, ваша докторская диссертация посвящена изучению развития детей дошкольного возраста в билингвальном пространстве. Расскажите, пожалуйста, про билингвизм подробнее.

Билингвизм – это владение двумя языками. Причём различают естественный и искусственный билингвизм. Естественный – это тот, что приобретается

в среде носителей разных языков. Например, ребёнок в семье говорит сразу на двух языках, или дома он преимущественно общается на одном языке, например, бурятском, а в детском саду и на улице общается на русском. Искусственный билингвизм приобретается в процессе обучения. В современном мире необходимо владеть несколькими языками. В связи с этим нужны специалисты, умеющие работать в условиях билингвизма, без грамотного педагога говорить о полноценном развитии ребёнка не приходится. Также сейчас мы готовим наших студентов к тому, чтобы они умели работать с детьми, которые или плохо знают русский язык, или вообще не говорят на нём. В условиях миграции населения решение этой проблемы крайне важно.

Вы курируете инновационные площадки в Могойтуйском районе...

Да, и это очень интересно, потому что детские сады Могойтуйского района работают в активном инновационном режиме. Практическое исследование для своей докторской диссертации я проводила именно там. И хотя прошло уже достаточно много лет после окончания исследования, профессиональные связи, к счастью, удалось сохранить. Некоторые преподаватели нашей кафедры руководят деятельностью инновационных площадок. Наши проекты посвящены проблемам развития личности ребёнка, развитию его инициативности посредством макетных игр, робототехники, ИКТ и т. д. Также мы работаем над реализацией проектов по инклюзивному образовательному пространству для детей раннего и дошкольного возраста.

А есть ли у кафедры научное сотрудничество на всероссийском уровне?

Мы участвовали в федеральном проекте «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации» в первом (2014–2015 гг.) и втором (2016–2017 гг.) этапах. В этом проекте было всего 13 вузов, которые являлись исполнителями и авторами проектов. Мы выступили в числе 52-х вузов-соисполнителей. Проект РГПУ им. Герцена был направлен на практико-ориентированную подготовку воспитателей в сетевом взаимодействии. Этот проект был очень важен для наших студентов-бакалавров и для преподавателей. Мы реализовали модули почти по всем образовательным областям программы детского сада. Участие в данном проекте способствовало формированию компетенций в соответствии с ФГОС ВО 3++ и профессиональным стандартом педагога дошкольного образования.

По подготовке учителей начальных классов по двум уровням: бакалавриат и магистратура мы выступили в качестве соисполнителей проекта Московского государственного психолого-педагогического университета. Участие в названных проектах было очень ответственным и важным для нас. Преподаватели кафедры проходили курсы повышения квалификации в МГППУ, РГПУ, участвовали в вебинарах. По каждому модулю сдавались достаточно сложные отчёты, которые впоследствии получили неплохую оценку. Студенты продемонстрировали достаточный уровень сформированности компетенций. Хочется отметить, что наша команда показала хорошие результаты: и преподаватели, и студенты. Так мы не подвели ни организаторов, ни себя, показав хороший статус Забайкальского государственного университета.

Важным, на наш взгляд, является и тесное взаимодействие с образовательными организациями города и края. Так, например, мы тесно взаимодействуем с Читинским педагогическим колледжем, детскими садами и школами; преподаватели нашей кафедры выступают экспертами на Забайкальском образовательном форуме, на региональных конкурсах профессионального педагогического мастерства.

Какие проблемы в развитии дошкольного образования самые актуальные?

Одной из актуальных проблем является подготовка воспитателей для работы в группах раннего возраста. Кабинету министров Российской Федерации было поручено до 1 марта 2020 года разработать программы по созданию дополнительных мест в организациях, реализующих программы дошкольного образования, чтобы к 2021 году они были на 100 % доступны для всех детей страны в возрасте от двух месяцев до трёх лет. Однако педагогические кадры для работы с детьми раннего возраста были утрачены из-за государственной политики 90-х – тогда ориентировались на глобальное семейное воспитание. В настоящее время много семей нуждается в образовательных услугах для детей младенческого и раннего возраста. Известно, что инвестиции в раннее развитие детей самые окупаемые.

Ещё одно важное направление – речевое развитие детей. Не менее 60 % детей имеют нарушения речи в старшем дошкольном возрасте. Современные дети, к сожалению, отстают в развитии всех психических процессов (и память, и внимание, и мышление) от детей, которые ходили в детский сад 15–20 лет назад. Это обозначено в результатах исследования Российской академии образования, которое проводилось на протяжении 15 лет.

Каковы причины такой ситуации?

Во-первых, экология. Во-вторых, физическое здоровье мам. Но немаловажной причиной считаю, и постоянно провожу эту идею, – общее падение речевой культуры. Не секрет, что падение речевой культуры происходит из-за того, что мало стали читать. Это ощущается

также и при подготовке студентов. Поэтому мы вводим специальные дисциплины, которые ориентированы на совершенствование речевой культуры, и считаем это обязательным в профессиональной подготовке.

Например, я веду предмет «Основы ораторской и дискуссионной речи», который всегда вызывает интерес у студентов. На парах мы пытаемся создавать речь, в том числе социально-бытовой направленности, и убеждаемся, что даже поздравить друга или очень близкого человека не умеем – очень тяготеем к штампам. Как Сова в мультфильме про Винни-Пуха: «желаю счастья в личной жизни», – и всё.

Ваши студенты активно участвуют во многих конкурсах профессионального мастерства и даже попробовали свои силы в региональном чемпионате WORLD SKILLS.

Студенты успешно участвовали и в региональных чемпионатах, и в вузовском отборочном чемпионате WORLD SKILLS по двум компетенциям: «Дошкольное воспитание» и «Преподавание в младших классах». Это потребовало определённых усилий как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, которые их готовили. Участие в чемпионате позволило улучшить научно-методическую обеспеченность преподавания отдельных дисциплин.

В этом году участвуем во Всероссийском вузовском чемпионате, правда, только по одной компетенции – «Преподавание в младших классах». Подготовка к WORLD SKILLS – это очень объёмная работа, которая требует консолидации усилий преподавателей не только кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, но и других кафедр университета. Мы благодарим Татьяну Александровну Гудкову, Татьяну Валерьевну Безродных и преподавателей других кафедр, которые помогают нам готовиться к таким важным конкурсам. Взаимодействие с факультетом дошкольного и начального общего образования Института развития образования Забайкальского края также способствует практикоориентированности подготовки будущих педагогов. Ещё мы обращаемся к практикам, сотрудничаем с гимназией № 21.

Чем ещё может гордиться ваша кафедра?

Мы участвуем в различных олимпиадах: и в интернет-олимпиадах, и в очных. Например, в 2015 году наши студенты одержали победу в олимпиаде Благовещенского государственного педагогического университета. Участвовали в олимпиадах по дошкольной педагогике в Бурятском государственном университете, в Иркутском государственном педагогическом университете и завоёвывали призовые места.

Кафедра ежегодно выступает организатором традиционных международных научно-практических конференций по актуальным проблемам дошкольного и начального общего образования, также большое значение имеют и профильные Недели дошкольного и начального общего образования. В этом году мы впервые провели объединённую Неделю дошкольного и начального общего образования. Организовали и провели большое количество мероприятий, и наши студенты, несмотря на разные профили, участвовали в них.

Самое яркое мероприятие, получившее большое количество хороших отзывов от студентов, – мастер-классы, организованные учителями начальных классов на базе 9-й школы. Ещё одно важное событие – в рамках Недели дошкольного образования и начального образования проводился конкурс на лучшее название и эмблему Студенческого научного общества, к открытию которого мы готовимся.

Чем будет заниматься Студенческое научное общество?

Студенты будут проводить педагогические исследования по проблемам дошкольного и начального образования. Мы очень хотим, чтобы наши студенты выходили со своими идеями не только в рамках защиты научно-исследовательских работ, но и популяризировали их. Следует отметить, что много конкурсов проводится для студенческих научных обществ, и наша первая цель – конкурс студенческих научных обществ ЗабГУ, а потом надеемся выйти и на всероссийский уровень.

Интересная практика вашей кафедры – предзащита ВКР на базе образовательных учреждений. Для чего проводятся такие мероприятия?

Мы проводим такие предзащиты для того, чтобы убедиться в том, что темы, которые разрабатывают наши студенты, являются действительно актуальными в сфере дошкольного и начального образования. Мы благодарны педагогам-практикам за серьёзное отношение к

работам будущих выпускников – они заранее узнают темы ВКР, продумывают систему вопросов, высказывают замечания и вносят интересные предложения. Все это хорошо сказывается на процессе защиты ВКР.

Каковы перспективы развития кафедры?

Сейчас инициируется открытие дистанционной магистратуры по дошкольному образованию. Как оказалось, на рынке образовательных услуг она чрезвычайно востребована, и мы должны с этим считаться. Это колоссальная ответственность – мы должны подготовить интересный и чрезвычайно качественный материал, соответствующий требованиям ФГОС ВО 3++ и профессионального стандарта.

Также планируем создать программы двухпрофильных бакалавриатов. Пока думаем о том, какие дополнительные профили выбрать.

Ещё одна стратегическая задача – активное участие в грантовой деятельности. Важным, на наш взгляд, является международное сотрудничество при решении проблем подготовки педагогов дошкольного и начального общего образования.

У вас есть проблемы с набором абитуриентов?

На очной форме обучения цифры стабильные из года в год. Эти специальности всегда были и будут востребованы. Уже больше 40 лет мы выпускаем учителей начальных классов и более 30 лет – педагогов дошкольного образования.

У нас также большой набор на заочную форму обучения. На настоящий момент количество обучающихся по заочной форме обучения – 545 человек из них: 259 обучаются по профилю «Дошкольное образование» и 286 – «Начальное образование».

Опишите, пожалуйста, несколькими словами работу кафедры теории и методики дошкольного и начального образования.

Верность профессии, устремлённость в будущее и команда. Примерно две трети преподавателей составляют наши лучшие выпускники – это творческие, инициативные, болеющие за свое дело профессионалы.

Беседовала Ирина Блажевская

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

Жанр	Минимальный объём
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант.
4. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: введение, методология и методика исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);

- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

Самоцитирование допускается в объеме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объем цитирования в статье должен составлять не более 30 % от общего объема статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: O (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объем рисунков не должен превышать ¼ объема статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отправляется по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна,
Блажевская Ирина Николаевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru