

# НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



проблемы и поиски

Научный педагогический и психологический  
журнал



Continuous pedagogical education: problems and search

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт психологии и образования

Научно-образовательный центр педагогических исследований

# НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: проблемы и поиски

Научный журнал

№ 2 (4) 2017 г.

В номере представлены оригинальные статьи, выполненные в соответствии с Российской государственной программой повышения конкурентоспособности Казанского федерального университета. Издается за счет средств САЕ «Учитель XXI века»



225 лет - ректору  
Казанского Императорского Университета  
Николаю Ивановичу Лобачевскому

Казань, 2017



**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ**

Научный педагогический и психологический журнал  
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный  
университет».

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный  
университет». Научный рецензируемый (педагогиче-  
ский и психологический) журнал «Непрерывное педаго-  
гическое образование: проблемы и поиски».

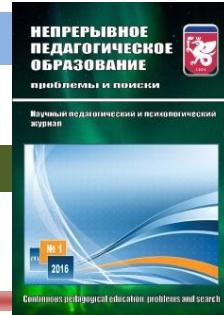


**Continuing pedagogical education: problems and search**

420021 Казань, ул. Межлаука, д. 1  
Институту психологии и образования КФУ

**АДРЕС редакции**

E-mail журнала: [Neprpedobr@mail.ru](mailto:Neprpedobr@mail.ru)



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**



Главный редактор – **Габдулхаков Валерьян Фаритович** – доктор педагогических наук, профес-  
сор, действительный член Академии педагогических и социальных наук (академик), руководитель  
Научно-образовательного центра педагогических исследований Института психологии и образо-  
вания Казанского (Приволжского) федерального университета, Заслуженный деятель науки, За-  
служенный учитель РТ (Казань, Россия). Research ID: № 1306-2013. ORCID iD: 0000-0003-2708-  
0058. Scopus ID: № 56458818500. E-mail: [Pr\\_Gabdulhakov@mail.ru](mailto:Pr_Gabdulhakov@mail.ru)



Заместитель главного редактора – **Калимуллин Айдар Минимансурович** – доктор исто-  
рических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского  
(Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) Research ID: № 1528-  
2013. E-mail: [kalimullin@yandex.ru](mailto:kalimullin@yandex.ru)

**ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ**



**Шайхелисламов Раис Фалиевич** – доктор экономических наук, действительный член Акаде-  
мии педагогических и социальных наук (академик), профессор, директор Приволжского межре-  
гионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников  
образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия)  
E-mail: [shraisf@rambler.ru](mailto:shraisf@rambler.ru)



**Бондырева Светлана Константиновна** – доктор психологических наук, действительный член  
Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального уни-  
верситета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим  
исследованиям Российской академии образования (РАО) (Москва, Россия)  
E-mail: [apsn@apsn.ru](mailto:apsn@apsn.ru)



**Галимова Эльвира Габдельбарова** – выпускающий редактор журнала – старший преподава-  
тель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) феде-  
рального университета; (Казань, Россия)  
E-mail: [elyagalimowa@yandex.ru](mailto:elyagalimowa@yandex.ru)



**Яшина Ольга Владимировна** – заведующая отделом переводов – старший преподаватель Ин-  
ститута непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Ка-  
зань, Россия) E-mail: [olga.iaschina@yandex.ru](mailto:olga.iaschina@yandex.ru)



## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ



**Ибрагимов Гасан-Гусейн Ибрагимович** – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ), Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Правительства России в области образования (Казань, Россия)  
E-mail: guseinibragimov@yandex.ru



**Чошанов Мурат Аширович** – доктор педагогических наук (PhDr), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета (Эль Пасо, США) ESD-AUG16-011-R0  
E-mail: mouratt@utep.edu



**Кондратьев Владимир Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор, директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала Казанского национального исследовательского технологического университета, лауреат премии Правительства России в области образования (Казань, Россия) E-mail: vvkondr@mail.ru



**Ярмакеев Искандер Энгелевич** – доктор педагогических наук, действительный член Международной педагогической академии, профессор, заместитель директора по научной деятельности Института филологии и межкультурных коммуникаций Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) Researchgate: [https://www.researchgate.net/profile/Iskander\\_Yarmakeev](https://www.researchgate.net/profile/Iskander_Yarmakeev)  
E-mail: ermakeev@mail.ru



**Хузиахметов Анвар Нуриахметович** – эксперт Российской академии наук (РАН), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии обучения и воспитания Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Заслуженный учитель РФ, Заслуженный деятель науки РТ (Казань, Россия) Web of Science (Researcher ID): 8936-2013 Scopus: 56530744000 E-mail: hanvar9999@mail.ru



**Баянова Лариса Фаритовна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) researcherid: <http://www.researcherid.com/AuthorizeWorkspace.action> scopus.com: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=35329260200>  
E-mail: balan7@yandex.ru



**Салихова Наиля Рустамовна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и клинической психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) researcherid: <http://www.researcherid.com/rid/K-7408-2015> E-mail: nsalihov@yandex.ru



**Каташев Валерий Георгиевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия)  
E-mail: public.mail@kpfu.ru



**Ильдарханова Флюра Амировна** – доктор социологических наук, руководитель Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан, Заслуженный деятель науки, Заслуженный учитель РТ  
E-mail: gailj\_07@bk.ru



**Шаехова Резеда Камильевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом дошкольного и начального образования Приволжского центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru



## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ



**Жигалова Мария Петровна** - доктор педагогических наук, профессор Брестского университета (Беларусь), Заслуженный учитель Республики Беларусь, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации (Беларусь)  
E-mail: zhygalova@mail.ru



**Собецкий Мирослав** – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Белостоцкого университета, член комитета педагогических наук Польской Академии Наук, член правления Главного польского педагогического общества, руководитель исследований проблем межкультурной коммуникации на факультете (Польша)  
E-mail: m.sobecki@uwb.edu.pl



**Эльжбета Крыштофик-Гоголь** – доктор общественных наук в области педагогики, кафедра теории воспитания и педагогической антропологии факультета педагогики и психологии Белостоцкого университета. (Польша) E-mail: elkrys@tlen.pl



**Игнатьева Светлана Валентиновна** – эксперт Латвийского совета по науке в области педагогики и управления, кандидат физико-математических наук, доктор физики (в Латвии), заведующая кафедрой информатики в Даугавпилсском университете (Латвия)  
E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv



**Млечко Татьяна** – доктор педагогики, доктор хабилитат филологии, профессор, ректор Славянского университета Республики Молдовы (Молдова)  
E-mail: mle4ko-t@mail.ru



**Кобылянская Лариса Ивановна** – доктор психологических наук, доцент Славянского университета Республики Молдова (Молдова)  
E-mail: larisakobylanskaya@rambler.ru



**Овсиенко Людмила Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана филологического факультета по научной работе ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», член-корреспондент Украинской академии акмеологии (Украина). E-mail: ovsienko@meta.ua или ovsienkol@gmail.com



**Горбацик Андрей** – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории воспитания и педагогической антропологии университета в Белостоке (Польша)  
E-mail: a\_gorbatski@mail.ru



**Чижевский Феликс** (Feliks Czyżewski) – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой украинистики Института славянской филологии в Люблинском университете имени Марии Склодовской-Кюри (Польша) E-mail: feliks.czyzewski@umcs.lublin.pl



**Беженару Людмила Ефимовна** (Ludmila Bejenaru) – доктор филологических наук, доцент Яссского университета «Ал.И. Кузя», действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук РФ. (Румыния) E-mail: ludbejenaru@gmail.com, ludbej@uaic.ro



**Бэата Кунат** – доктор гуманистических наук в области педагогики, магистр педагогики в области культурознавства, адъюнкт университета в Белостоке, факультет педагогики и психологии, за-клад общей педагогики и методологии педагогических исследований (Польша)  
E-mail: b.kunat@uwb.edu.pl



**Подгурецки Юзеф** – доктор социальной психологии, профессор Опольского университета (Польша) E-mail: podgorecki@uni.opole.pl  
E-mail: jozef.podgorecki@gmail.com



**Вегвари Валентина** – кандидат педагогических наук, руководитель Русского центра, профессор Печского университета (Венгрия)  
E-mail: valjav@gmail.com



**Попов Леонид Михайлович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail автора: leonid.popov@inbox.ru



**Прохоров Александр Октябринович** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. ORCID (ORCID ID): <http://orcid.org/M-9449-201>  
<http://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=23393491600> <http://www.researcherid.com/rid/978RX>  
E-mail автора: alprokhor1011@gmail.com



**Карими-Мотаххар Джанолах** – кандидат филологических наук, профессор Тегеранского университета; председатель «Иранской ассоциации русского языка и литературы» (Иран)  
Email: jkarimi@ut.ac.ir



**Адрес учредителя и издателя: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия.  
E-mail: [public.mail@kpfu.ru](mailto:public.mail@kpfu.ru)**



## Editors

**Editor-in-chief - V.F. Gabdulkhakov** – doctor of Education, active member of RF Educational and Social Sciences Academy, International Educational Academy, Professor of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)  
**Deputy chief Editor - A.M. Kalimullin** – doctor of History, professor, Head of Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)

## Editors

**R.F. Shaikhelislamov** – doctor of Economics, Professor, Director of In-Volga Interregional center of training and retraining of workers of education FGAOU VPO "Kazan (Volga) Federal University"  
**S.K. Bondyрева** – doctor of Psychology, active member of Russian Academy of Education, professor, Head of Moscow Psychology-Social University, vice-chairman of Coordination Council on psychology-educational research of Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
**E.G. Galimova** – commissioning editor of "Continuous pedagogical education: problems and search" Journal  
**O.V. Yashina** – Head of Language Services

## Editorial Board members

**G.I. Ibragimov** – doctor of Education, corresponding member of Russian Academy of Education, professor of the Institute of Psychology and Education at Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)  
**M.A. Tchoshanov** – doctor of Education (Ph.D.), professor of the Department of Advanced Mathematics and Teacher Education Department at the University of Texas at El Paso (USA)  
**V.V. Kondratyev** - doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Center for training and retraining of teachers of high schools of the Volga and Ural Ka-Zan National Research Technological University (KNITU)  
**I.E. Yarmakeev** – doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Research of the Institute of Philology and Intercultural Communications, Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)  
**A.N. Khuzihametov** – doctor of pedagogical sciences, professor, head of the methodology of training and education of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)  
**L.F. Bayanova** – doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)  
**N.R. Salikhova** – doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)  
**V.G. Kataшov** – doctor of Education, Professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)  
**F.A. Ildarkhanova** – doctor of Social Sciences, director of the Center se-Mga and Demography of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia)  
**R.K. Shaheva** – Associate Professor, Head of Department of pre-school and primary education of the Volga Center for Advanced Studies and Retraining of Educators of Kazan (Volga) Federal University (Kazan, Russia)

## International Expert Council

**M.P. Zhigalova** – doctor of pedagogical sciences, professor of the University of Brest (Belarus)  
**Sobetsky Miroslav** - doctor of Pedagogy, professor University of Bialystok (Poland)  
**Elzbieta Krzysztofik-Gogol** - doctor of Social Sciences, professor of the University of Bialystok (Poland)  
**S.V. Ignatjeva** – Head of the Computer Science department at the University of Daugavpils (Latvia), Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Doctor of Physics (in Latvia), an expert of the. Parades 1, Daugavpils (Latvia)  
**T.P. Mlechko** – doctor of Pedagogy, doctor habilitat of philology, professor, rector of the Slavs, the University of the Republic of Moldova  
**L.I. Kobylanskaya** – doctor psychology, Associate Professor Pedagogical psychology, Psychology of development, Psychology of personality Slavonic University Republic of Moldova  
**L.N. Ovsienko** – associate professor SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi state higher pedagogical Grygorii Skovoroda University».  
**Gorbatsky Andrew** – Doctor of History, Professor, Head of Department of theory of education and teaching of anthropology of the University in Bialystok (Poland)  
**Chizhevsky Felix (Feliks Czyżewski)** – doctor of philology, professor, Head of ukrainists-ki Institute of Slavic Studies at the University of Lublin named Marii Skłodowska-Curie (Poland)  
**L.Y. Bejenaru** (Bejenaru Lyudmila) – doctor of philology, assistant professor of Slavic Studies "Peter Karaman," Alexandru Ioan Cuza University "AI.I. Cuza"(Iasi, Romania)  
**Yahyapur Marzieh** – candidate of philological sciences, professor at Tehran University (Iran)  
**Beata Kunat** - doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Uniwersytet w Białymostku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Stopień: Magister pedagogiki kulturoznawczej Uniwersytet w Białymostku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Stopień (Poland)  
**Jozef Podgurecki** - Doctor of Social Psychology, Professor of the University of Opole (Poland)  
**Vegvari Valentine** - PhD, head of the Russian Center, Professor of the University of Pecs (Hungary)  
**Leonid Popov** - Doctor of Psychology, Professor, Head of the Institute of Psychology of Personality Psychology and Education of Kazan (Volga region) the federal University  
**Alexander Prokhorov** - Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University

"Continuous pedagogical education: problems and search" Journal is published since June, 2016. FOUNDER: Kazan (Volga region) Federal University.

The Journal is registered in the Russian Federation Ministry of Culture and Mass Communication.

Editorial office address: "Continuous pedagogical education: problems and search" 420021 Kazan, office 47, 1, Mezhlauk Street. Phone: (843) 2213475, + 7(917)9049885



## Содержание

### ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Габдулхаков Валерьян Фаритович	
Жигалова Мария Петровна	
Ильина Марина Анатольевна	Проект «Учитель XXI века» в Казанском
Морозов Рудольф Георгиевич	федеральном университете: классификация и
Гоглева Екатерина Борисовна	матрица проблем подготовки учителей
	9

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Габдулхаков Валерьян Фаритович	Н.И.Лобачевский и стратегии непрерывного
Башинова Светлана Николаевна	психолого-педагогического образования
Яшина Ольга Владимировна	в университете
Шайхелисламов Раис Фалихович	О развитии профессиональных компетенций педа-
Шаехова Резеда Камильевна	гога дошкольного образования
	28

### ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Сухорукова Ирина Юрьевна	Оптимизация неклассических художественных
	технологий в условиях дошкольного образования
	37

### ДЕТСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Афанасьева Светлана Михайловна	Стимуляция речевого развития детей дошкольного
	возраста средствами сенсорных игр и упражнений
	44

### МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казакова Валентина Александровна	Педагогика Монтессори как действующая модель
	формирования пространства поликультурного
	воспитания дошкольников
	52
Апакова Людмила Сергеевна	Сюжетно-ролевая игра как средство формирования
	межличностных отношений детей старшего
	дошкольного возраста
	57

### МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Овсиенко Людмила Николаевна	Трансформация системы подготовки будущих
	педагогов в Украине: компетентностный аспект
	63

### СЛОВО О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Каташев Валерий Георгиевич	О педагогическом эксперименте союзного
	значения в Казани
Гайсин Ильгизар Тимергалеевич	75
Гайсин Ренат Ильгизарович	Непрерывное экологическое образование
Бекетова Светлана Ивановна	в исследованиях профессора Самарского
Гилемханов Инсаф Рафисович	технического университета В. Н. Михелькевича
	81



## Summary

### THEORY AND PRACTICE IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Gabdulkhakov Valerian Faritovich		
Zhigalova Maria Petrovna		
Ilina Marina A.	The "Teacher of the XXI century" in Kazan Federal	
Rudolf G. Morozov	University: the classification matrix of teacher	
Gogleva Catherine B.	training problems	86

### THEORY AND METHODS IN VOCATIONAL TRAINING

Gabdulkhakov Valerian Faritovich		
Bashinova Svetlana Nikolaevna	Nikolai Lobachevsky and a policy of continuous	
Yashin Olga Vladimirovna	psycho-pedagogical education in the University	88
Shaikhelislamov Rais Falihovich	On the development of professional competence	
Shaehova Reseda Kamilevna	of the teacher of preschool education	90

### TESTING AND DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL: PRACTICES OF GIFTEDNESS IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT

Sukhorukova Irina Yurevna	Optimization of non-classical art technologies in the	
	conditions of preschool education	91

### CHILDHOOD IN THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY EDUCATION

Svetlana M. Afanasyeva	Stimulation of speech development in preschool	
	children age means sensory games and exercises	92

### MULTICULTURAL ASPECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

Kazakova Valentina A.	Montessori education - a working model the	
	formation of a multicultural space education	
	of preschool children	93
Ludmila S. Apakova	Plot and role-playing game as means of formation	
	interpersonal relationships of children older preschool	94

### INTERNATIONAL RESEARCH COLLABORATION

Ovsyienko Lyudmila Nikolaevna	The transformation of the future training system	
	teachers in Ukraine: competence aspect	95

### A WORD ABOUT PEDAGOGIC SCHOLARSHIP

Valery G. Katashov	On the pedagogical experiment of national im-	
	portance in Kazan	97
Gysin Ilgizar Timergaleevich		
Renat Gysin Ilgizarovich	Continuous environmental education research	
Beketova Svetlana I.	professor of Samara Technical University	
Gilemhanov Insaf Rafisovich	V. N. Mihelkevich	98



# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.15. + 371.13 О.

## Проект «Учитель XXI века» в Казанском федеральном университете: классификация и матрица проблем подготовки учителей

Габдулхаков Валерьян Фаритович<sup>a</sup>, Жигалова Мария Петровна<sup>b</sup>,  
Ильина Марина Анатольевна<sup>c</sup>, Морозов Рудольф Георгиевич<sup>d</sup>,  
Гоглева Екатерина Борисовна<sup>e</sup>

*Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)  
федеральный университет», Казань, Россия*

\*E-mail: Pr\_Gabdulhakov@mail.ru

Целью исследования является разработка классификации и матрицы проблем организации эффективной подготовки учителей в классических университетах России. Анализ теории и практики организации педагогического образования в России и за рубежом позволяет выделить недостатки методологические, организационные и структурные. На основе анализа этих проблем разработана матрица, включающая корневые, узловые, результирующие и автономные проблемы. Учет этих проблем позволит правильно использовать управленческий и кадровый потенциал университета.

**Ключевые слова:** классификация, матрица, подготовка учителей, Западная Европа, Восточная Европа, классические университеты.

### Введение

Реализация проекта (Стратегической академической единицы – САЕ) «Учитель XXI века» связана с общими проблемами университетизации педагогического образования в России. Университетизация педагогического образования в России развивается по двум направлениям:

1) повышается уровень подготовки педагогов, часть государственных педвузов в целях выживания переоформилась в социально-педагогические и гуманитарные учебные заведения, часть – была присоединена к классическим университетам. В 1990-х гг. ряд пединститутов был преобразован впервые педагогические университеты. По статистическим данным, в 1992 г. 33 из них преобразованы в педагогические университеты (Цели образования, 1992);

<sup>a</sup> Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9050260544. Адрес: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: Pr\_Gabdulhakov@mail.ru

<sup>b</sup> Жигалова Мария Петровна, доктор педагогических наук, профессор Брестского университета (Беларусь), Заслуженный учитель Республики Беларусь, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации (Беларусь) E-mail: zhygalova@mail.ru

<sup>c</sup> Ильина Марина Анатольевна, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, директор гимназии № 3 г. Зеленодольска. E-mail автора: zelschool3@mail.ru

<sup>d</sup> Морозов Рудольф Георгиевич, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук. МУК № 1 Авиастроительного района г. Казани. E-mail автора: muk-1@list.ru

<sup>e</sup> Гоглева Екатерина Борисовна, проректор Института дополнительного образования Министерства культуры Республики Татарстан. E-mail автора: egogleva@yandex.ru

2) классические университеты приняли участие в подготовке педагогов. В последние годы в России число педагогических вузов сокращается. Так, в 2008 году подготовку осуществляли 196 вузов, в том числе 70 — педагогических, в 2012 г. — 167 вузов, в том числе в 48 — собственно педагогических (Проект концепции, 2012).

В 1990-х гг. в России начинается университетизация высшего образования, в том числе педагогического. С конца 1990-х гг. в классических университетах стали появляться программы подготовки школьных учителей (Тюльков, 2014). В 2003 г. принятая Министерством образования РФ «Программа модернизации педагогического образования в России» определяет основные направления такой деятельности применительно ко всем типам вузов, готовящих педагогические кадры.

Поскольку значительный вклад в подготовку педагогов вносят классические университеты, сегодня в обществе идет обсуждение проекта модернизации педагогического образования. В «Программе модернизации педагогического образования 2014-2017 гг.» рассматривается «подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата» как один из всех ключевых элементов новой системы подготовки педагогов.

## Исследование

Известно, что современная политика в области подготовки учителей в странах Западной и Восточной Европы связана с развитием сетевого взаимодействия, которое необходимо для развития исследований по педагогическому образованию, повышению мобильности и расширению так называемого Европейского измерения процесса подготовки учителя и повышения его качества на основе возрождения культуры оценки процесса подготовки учителей. Об этом, в частности, пишут латвийские коллеги Dr. paed. Eridiana Oļehnoviča & Dr.paed. Mārīte Kravale-Pauliņa: «Teacher Education Policy in Europe (TEPE) is an academic network with the goals to advance research in and on Teacher Education, increase mobility and extend the European dimension in Teacher Education and enhance quality through the renewal of evaluation cultures in Teacher Education» (Dr. paed. Eridiana Oļehnoviča & Dr.paed. Mārīte Kravale-Pauliņa, 2016), проводя анализ инвестиций в образование, влияющих на развитие эффективных стратегий в экономике (см. рис. 1). Как видим, авторы выявляют прямую зависимость инвестиций в образование и уровня развития экономики.

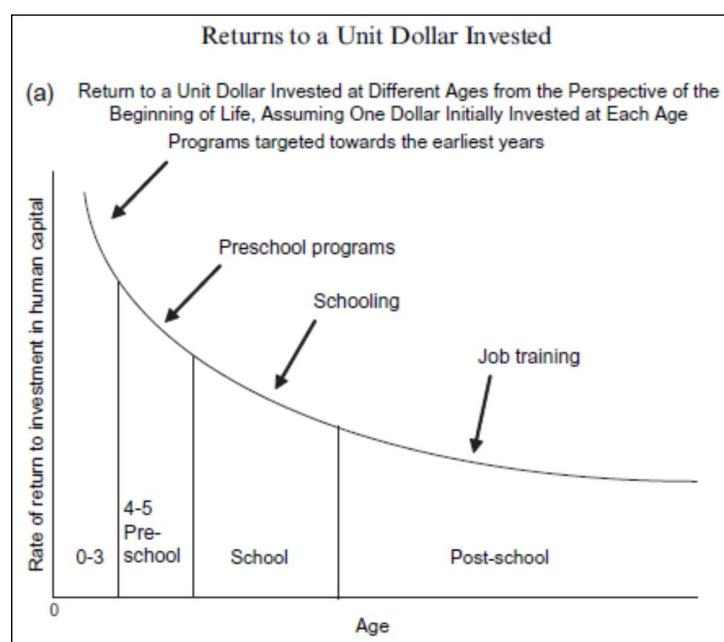


Рис. 1. Investing in ECEC is a cost-effective strategy for promoting economic growth



В классических университетах России сложилось два главных направления подготовки учителей:

1) педагогическое образование как основное на уровне магистра образования по направлению, на базе кафедры педагогики отделения образования;

2) педагогическое образование как дополнительное, в том числе получение педагогического образования в рамках дополнительного образования, что более популярно.

Многие специалисты (Бережная, 2014; Лю Нан, 2016) отмечали, что педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов.

В Казанском федеральном университете реализуются программы всех уровней педагогического образования: программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также программы дополнительного профессионального образования. В КФУ существует система непрерывного педагогического образования и развития учителя в течение всей его профессиональной деятельности, в рамках которой, как показывает практика, происходит формирование долгосрочной ответственности за качество получаемого педагогического образования и профессиональное развитие учителей, в целом (Калимуллин, 2014).

Координатором психолого-педагогической подготовки в профильных институтах является Институт психологии и образования.

В настоящее время внедряется интегративная модель вхождения в учительскую профессию на уровне бакалавриата, когда на основе гибких учебных планов университет предоставляет возможность бакалаврам классических направлений подготовки (физика, химия, биология и др.) после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили. Другой путь вхождения в учительскую профессию, приобретающий все большую востребованность у студентов – это разнообразные программы профессиональной переподготовки (Программа II международного форума по педагогическому образованию, 2016).

Вместе с тем, проектирование и реализация САЕ «Учитель XXI века» позволяет обозначить матрицу проблем развития педагогического образования, в которую можно включить:

- недооценку научным сообществом классического университета роли и значения педагогического образования;

- неразработанность диагностического инструментария для организации грамотного отбора абитуриентов на педагогические профессии и др.

- приоритет педагогических исследований в области проблем истории и теории педагогики при последовательном снижении исследовательского интереса к темам, востребованным школьной и вузовской практикой;

- отсутствие концептуальных основ организации гуманитарного и естественнонаучного образования не только в вузе, но и в средней школе;

- неразработанность в соответствии с принятыми стандартами психолого-педагогических, дидактических основ дошкольного, начального, среднего, высшего, послевузовского образования.

В Казанском федеральном университете запущены программы профессиональной переподготовки студентов-бакалавров (математиков, физиков, биологов и др.) - переподготовки на учителя-предметника (учителя математики, физики, биологии и др.).

Целью переподготовки бакалавров предметной подготовки является не только знакомство с современными научными фактами и теориями, с новыми методическими приемами, но и освоение инновационных принципов и методов работы. Поэтому надо сформировать систему переподготовки будущих учителей не как краткосрочные курсы, а как продуманную систему корпоративного педагогического образования, в которой предусматривается регулярное серьезное обучение как теоретического, так и практического плана.



## Результаты исследования

Первый год проектирования и реализации САЕ «Учитель XXI века» показывает, что указанные проблемы можно решить в ближайшие годы.

Анализ теории и практики организации психолого-педагогического образования в классических университетах позволяет представить классификацию типичных недостатков по типам – методологическим, организационным, структурным (см. табл. 1).

Таблица 1.

### Классификация типичных недостатков организации психолого-педагогического образования в классических университетах

Типы недостатков	Типичные недостатки	Авторы
Методологические	Недостаточность современной фундаментальной психолого-педагогической и методической подготовки, обеспечивающей формирование научно-методического мировоззрения учителя	Camille L, Bryant, Saoussan Maarouf, Jan Burcham, Deirdre Greer (2016)
	Недостаточная персонификация образовательного пространства (личностно ориентированное образование)	Беккер, Журавчик (2009) Габдулхаков (2013)
	Разрыв между теорией преподавания в университете и педагогической практикой в образовательных учреждениях	Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016)
	Недостаточность интернациональной унификации систем, структур и содержания педагогического образования, необходимых для создания единого европейского образовательного пространства	KelliR. Paquette, Sue A. Rieg (2016)
	Отсутствие целостной концепции гуманизации, гуманитаризации профессиональной подготовки будущего учителя в связи с гуманистической переориентацией общественного сознания на мировом уровне	Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016)
Организационные	Неразработанность эффективной системы профессиональной ориентации и профессионального отбора на педагогическую профессию	Марголис, 2014
	Неразработанность современной системы профессионального отбора будущих педагогов как основания для формирования конкурентоспособных специалистов с высоким уровнем профессионализма; функционирование и развитие существующей системы непрерывного (последипломного) педагогического образования как условия постоянного повышения уровня профессионализма педагогов	Полупанова (2005)
	Неразработанность программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ на рабочем месте и в рамках специально организованного постдипломного обучения в условиях долгосрочной стажировки в образовательной организации	Марголис (2014)
	Слабая практическая ориентированность и деятельностная направленность профессионального образования (готовность к практической деятельности)	Беккер, Журавчик (2009)
	Отсутствие модульного подхода к проектированию программ подготовки учителей	Марголис (2014)
	Отсутствие академической мобильности среди преподавателей и студентов	Марголис (2014)
	Неразработанность содержания и процедуры итоговой государственной аттестации, предполагающей оценку не только знаний и компетенций (приемов, способов и методов) в рамках процедуры государственной итоговой аттестации, но и готовности к осуществлению профессиональных действий в контексте профессионального стандарта педагога, которые	Марголис (2014)



Структурные	должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника)	
	Недостаточная реализованность принципов интегративности и непрерывности образования в современном университетском образовании	Калимуллин, Габдулхаков (2016)
	Отсутствие единства образования, жизни и практической деятельности (возможности естественного «включения» будущего специалиста в систему профессиональных, жизненных отношений)	Беккер, Журавчик (2009)
	Несоответствие образовательных результатов программ подготовки педагогов требованиям профессионального стандарта и федерального государственного образовательного стандарта общего образования	Марголи (2014)
	Отсутствие сетевого взаимодействия университета с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования	Марголис (2014)
	Отсутствие четкой модели организации педагогического образования в условиях классического университета	Гафуров, Калимуллин (2016)

В России многие годы не изменялась система педагогического образования, которая опиралась на сеть педагогических вузов и учреждений среднего профессионального образования. Эта система считается старой, закрытой и неэффективной.

Результаты проведенного в 2012 г. Министерством образования и науки Российской Федерации мониторинга деятельности государственных вузов и их филиалов показали, что 30 из 42 педагогических вузов (71,43%) и 29 из 37 их филиалов (78,38%) признаны имеющими признаки неэффективности, тогда как среди медицинских таковых 10,26%, а среди гуманитарных — 42,86% (Проект концепции, 2014).

Количество педагогических вузов сокращается, количество бюджетных мест в педагогических вузах — тоже. В проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» (2013 г.) заговорили о существовании «двойного негативного отбора» (Бережная, 2014), когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. Из-за неудовлетворительного количества и качества педагогического образования системе педагогического образования предстоит реформа.

Вместе с тем в системе подготовки педагогов имеет место ряд нерешенных проблем. Содержание педагогического образования продолжает оставаться отчужденным от реальной практики, не сориентированным на возникновение новых запросов образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг. Не осуществляется междисциплинарный подход к организации образовательного процесса, не обеспечивается единство целей, содержания и методов образовательного процесса.

В связи с этим начинающие педагоги испытывают трудности социально-профессиональной адаптации. Сегодняшний выпускник университета не всегда готов к решению сложных профессиональных задач. Это обусловлено отсутствием возможности получить в университете необходимые дополнительные компетенции, в том числе обеспечивающие навыки для работы в сфере образования взрослых.

Педагогическая сущность проблемы преемственности педагогического образования выражается в таких позициях, как: взаимосвязь общеобразовательной и высшей школы и всех других звеньев системы непрерывного педагогического образования; наличие (или отсутствие) инвариантных компонентов в различных звеньях непрерывного образования; механизм (алгоритм, технология) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной и высшей школы; наличие логики преемственности в единстве и последовательности этапов воспитательной работы в университете.

Известно, что при переходе человека с одной ступени образования на другую, от одного возрастного периода к другому, от одной социальной роли к другой внутренняя позиция личности является тем существенным, значимым образованием, на котором должно быть сосредоточено пристальное внимание педагогов. Поэтому внутренняя позиция личности будущего учителя становится одной из наиболее существенных характеристик в таких позициях, как: изменение социального статуса, когда новая (обновившаяся) сис-



тема установок побуждает личность формировать новые стратегии поведения и деятельности; определение своего отношения к преодолению трудностей и др.; изменение условий учебы, видов деятельности, профессорско-преподавательского состава, педагогического коллектива вуза, студенческой группы и др.

Анализ научных источников и передовой педагогической практики показывает, что в педагогике разноуровневое обучение традиционно соотносят с обучением школьников. Однако на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки выясняется, что такую градацию можно проводить и среди слушателей.

Разноуровневое обучение — это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах различного уровня, что дает возможность каждому участнику образовательного процесса овладевать учебным материалом на разном уровне, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого.

Условно уровни подготовки слушателей можно разделить на три составляющие:

1. Неподготовленные слушатели, впервые знакомящиеся с предлагаемой темой.
2. Малоподготовленные слушатели, которые, как правило, не имеют глубоких знаний, но имеют общее представление о изучаемой теме.
3. Подготовленные слушатели, которые имеют достаточные знания по теме. Работа с этой группой для преподавателя представляет особую сложность, так как занятие должно пройти для них с пользой.

В такой ситуации преподаватель должен создавать условия для эффективной работы всех членов группы на протяжении всех занятий.

Для решения проблемы обучения каждого слушателя на своем уровне подготовки с целью получения новых знаний большую помощь могут оказать разноуровневые учебные материалы, которые должны быть органично встроены в учебный процесс.

Разноуровневый дидактический материал — структурированное и дозированное по объему содержание осваиваемого курса наряду с развивающими рефлексивными педагогическими технологиями, которые являются гарантами саморазвития слушателя курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Построение учебного процесса с учетом разноуровневой подготовки слушателей является продуктивным в силу ряда причин. Во-первых, увеличивается активность и работоспособность слушателей, повышается мотивация к изучению и, как следствие, улучшается качество знаний.

Введение подобной практики организации учебного процесса приводит к необходимости разработки четких требований к каждому уровню, исходя из целей обучения.

Основу технологии разноуровневого обучения должны составлять: профессиональная (психолого-педагогическая, методическая) диагностика слушателей; отсюда личностно ориентированное разноуровневое сетевое планирование и разноуровневый дидактический материал и т.д. Сетевой план курсов — это модель учебного процесса, которая позволяет каждому слушателю видеть наглядно всё, что он должен выполнить за одно занятие, неделю или в период между сессиями, стать при этом активным субъектом взаимодействия с преподавателем.

Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого слушателя в деятельность, соответствующую его уровню исходной подготовки. В данном случае, все знания и умения необходимо поделить на две группы - базовые (основные) и дополнительные. Набор основных операций не должен быть очень большим, поскольку необходимо учитывать время, отведенное на занятия и тот факт, что программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации должны носить практико-ориентированный подход и основываться на углубленном изучении специальных предметов (а не фундаментальных дисциплин), которые призваны помочь усвоить информацию и связать её с ранее полученными знаниями.



Во всех этих случаях налицо разновидности перерыва постепенности, побуждающие человека соотносить свои качества, предшествующие стереотипы поведениями деятельности с изменившимися условиями. Поэтому главная задача преемственности состоит в том, чтобы изменившиеся условия целенаправленно, поэтапно способствовали профессиональному самоопределению будущего учителя.

### **Построение матрицы значимых проблем**

В результате организационной диагностики можно получить перечень, состоящий, как правило, из нескольких десятков проблем. Возникает вопрос: как определить главные из них, а также как их оценить и упорядочить?

Можно при оценке опираться на критерий степени важности (значимости), но что делать, если проблем с высокой значимостью много?

Ответ на эти вопросы кроется в экспертной оценке перечня проблем по методике, разработанной профессором А.И. Пригожиным (Пригожин, 2007).

По этой методике мы составили список проблем, экспертам надо было вычеркнуть из него те, что представляются несущественными или повторяющимися в другой формулировке, затем объединить (агрегировать) проблемы в тех случаях, когда это необходимо, выделить из полученного трансформированного списка наиболее важные.

После заполнения «пустографка» определялись методом парных сравнений главные проблемы.

Методика обработки заключалась в следующем.

Сначала надо было внести в «головку» и «боковик» номера проблем, признанных наиболее важными, затем сопоставить попарно каждую проблему горизонтального ряда с каждой из вертикального по критерию взаимовлияния. Иначе говоря, сравнивая каждую пару проблем, надо было ответить на вопросы: какая из этих двух сильнее обостряет или вызывает другую? Решение какой из проблем снимет остроту, сделает легче решаемой другую?

Если проблема из вертикального ряда вызывает, обостряет проблему из горизонтального, то в клеточке их пересечения следует ставили стрелку по горизонтали слева направо вверх. Если же взаимосвязь обратная, то и стрелку надо было ставить наоборот. В случае, когда не видно связи между обеими проблемами, ставить ноль (0). Если какие-либо проблемы упущены в списке, мы дописывали их, не внося в «пустографку».

Обработка полученного материала консультантами позволяла строить графы, отражающие представление каждого из экспертов о важнейших проблемах преемственности в реализации задач педагогического образования и связях между ними.

В результате обработки «пустографок», заполненных каждым из экспертов, выявилось четыре типа проблем:

- 1) корневые – вызывающие или обостряющие другие проблемы;
- 2) узловые – зависящие от некоторых проблем, но одновременно вызывающие или обостряющие другие проблемы;
- 3) результирующие – являющиеся следствием других проблем;
- 4) автономные – достаточно значимые, но никак не связанные с другими.

В исследование, проведенное по состоянию на 2013-2017 гг., были включены:

- Казанский федеральный университет (1),
- МГУ им. М.В.Ломоносова (2),
- Южный федеральный университет (3),
- Балтийский федеральный университет (4),
- Университет Оксфорда (Великобритания) (5),
- Университет Глазго (Шотландия) (6),
- Университет Дублина (Ирландия) (7) (см. табл. 2).

Таблица 2.  
**Матрица проблем преемственности в реализации задач педагогического образования**

Типы проблем	Типичные прооблемы	Классические университеты России и стран Западной Европы							Значения
		1	2	3	4	5	6	7	
кор-невые	Связь университета с образовательными организациями – разными звенями системы непрерывного педагогического образования	+	-	+	-	-	-	-	2 (+) 4 (-)
	Наличие (отсутствие) инвариантных компонентов (университетских лицеев, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования	+	+	+	+	+	+	+	7 (+)
узло-ловые	Разработанность (неразработанность) механизмов (алгоритмов, технологий) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной школы (гимназии, лицея) и классического университета	-	-	-	+	+	+	+	4 (+) 3 (-)
	Продуманность (непродуманность) преемственности в единстве и последовательности этапов воспитательной работы при подготовке будущих учителей в условиях классического университета	-	-	-	+	+	+	+	4 (+) 3 (-)
ре-зультирующие	Разработанность (неразработанность) нормативно-правовых основ, технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного)	-	-	-	-	-	-	-	7 (-)
	Наличие (отсутствие) необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве.	+	+	+	+	+	+	+	7 (+)
ав-то-ном-ные	Неразработанность национально-регионального содержания для подготовки учителей к работе в поликультурных условиях	-	-	-	+	+	+	+	3 (-) 4 (+)
	Использование средств дистанционного образования (наличие или отсутствие онлайн-ресурсов, наличие или отсутствие пользователей онлайн-ресурсов)	-	-	-	+	+	+	+	3 (-) 4 (+)



Знаком «+» отмечены те проблемы, которые на 2013-2017 гг. оказались ярко выражеными, знаком «-» - те проблемы, которые есть, но не могут быть обозначены как корневые, узловые, результирующие, автономные.

Знак «+» означает больше положительного в решении проблемы, знак «-» означает преобладание отрицательного в решении проблемы.

Тёмным цветом на этой матрице выделены университеты России (1 - Казанский федеральный университет, 2 - МГУ им. Ломоносова, 3 - Южный федеральный университет, 4 - Балтийский федеральный университет); а также университеты Западной Европы (университеты: 5 - Оксфорда, 6 - Глазго, 7 - Дублина).

## Результаты

Как видим по матрице (см. табл. 2), особую озабоченность вызывает связь университета с образовательными организациями – разными звенями системы непрерывного педагогического образования: в университетах Западной Европы и МГУ им. Ломоносова она не такая высокая, как в Казанском и Южном федеральном университетах.

Зато наличие инвариантных компонентов (университетских лицеев, гимназий, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования везде оказалось достаточно высоким.

Неразработанность механизмов (алгоритмов, технологий) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной школы (гимназии, лицея) и классического университета оказалась характерной для вузов России: эта проблема на уровне стандартов и программ в России декларируется как узловая, а на уровне педагогической практики до сих пор не решается или решается плохо.

Разработанность (неразработанность) нормативно-правовых основ, технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного) декларируется во всех странах – и в России, и в странах Западной Европы, однако продвижение в этих направлениях пока слабые. Эти проблемы относятся к проблемам результирующего типа.

Сильные продвижения во всех университетах (и на Западе, и в России) наблюдаются по созданию необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве.

Неразработанность национально-регионального содержания для подготовки учителей к работе в поликультурных условиях больше характерна для российских университетов: в последние годы они ориентировались на стандарты Западной Европы и стали утрачивать традиционные связи с местными (национальными и региональными) образовательными учреждениями (и их специфическими языковыми и национально-культурными потребностями). Университеты же Западной Европы, проводя политику мультикультурализма на основе английского языка как языка универсального для всех стран, усилили своё влияние на университеты всего мира.

В использовании средств дистанционного образования (наличии онлайн-ресурсов, определенного количества пользователей онлайн-ресурсов) традиционно сильны университеты Западной Европы: онлайн-курсы на английском языке могут использоваться в любой точке мира. Онлайн-курсы на русском языке пока только набирают силу.

Классификация типичных недостатков организации психолого-педагогического образования в классических университетах показывает, что среди типичных недостатков организации психолого-педагогического образования выделяются недостатки методологического, организационного, структурного типа.

Матрица проблем преемственности в реализации задач педагогического образования (2014-2017 гг.) показывает, что здесь есть проблемы всех типов – корневые, узловые, ре-



зультирующие, автономные. Они характерны в большей или меньшей степени для университетов как России, так и Западной Европы.

## Выводы

Важной характеристикой классического университета и структурных компонентов непрерывного образования, составляющих оболочку университетского образования, является его экономический потенциал, в котором выделяются объективная и субъективная составляющие. Если объективная составляющая включает совокупность нематериальных, материальных и природных ресурсов, вовлеченных и не вовлеченных в педагогическую практику и обладающих реальной возможностью участвовать в нем, то субъективная составляющая – это кадры (профессорско-преподавательский состав), его профессио-нальные знания, умения и практические навыки; ценности и мотивация; работоспособность, психическое и физическое здоровье; а также способности к общению, взаимодействию и управлению. Последнее составляет один из наиболее ценных – управлеченческий потенциал организации педагогического образования в условиях классического университета. Все это на первый план выдвигает проблему эффективной оценки имеющегося управлеченческого потенциала и его развитие.

## Литература

- Dr. paed. Eridiana Oļehnoviča & Dr.paed. Mārīte Kravale-Pauliņa (2016) (Daugavpils University, Latvia)  
Daugavpils University Parades 1-415, Daugavpils, Latvia, LV-5401 eridiana.olehnovica@du.lv marite.kravale@du.lv
- Бережная, И.Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете. / И.Ф.Бережная // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. № 3(2). С. 97-100.
- ЛЮ Нань, Развитие университетизации педагогического образования в контексте непрерывного педагогического образования. Известия ВГПУ. Педагогические науки № 2 (271), 2016
- Цели образования в переходный период, доклад ОЭСР [Электронный ресурс]. — (<http://oeindr.org/rusweb/rusfeder/5/3/finalrus.htm>).
- Проект концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. — (<http://www.vedu.ru>).
- Тюльков, И.А. Педагогическая составляющая классического химического университетского образования [Текст] / И.А. Тюльков, В.В. Лунин, Я.А. Грицюк // Вестник московского университета. — 2014. — № 2. — С. 3-14.
- Торхова, А.В. Издержки университетизации педагогического образования и пути их преодоления [Текст] / А.В. Торхова // Среднее профессиональное образование. 2006. № 8. С. 54-58.
- Боднар, С.С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде [Текст] / С.С. Боднар // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 34-45.
- Матросов, В.Л. Педагогическое образование: состояние, проблемы, перспективы [Текст] / В.Л. Матросов. — М: МПГУ, 2001. 94 с.
- Об усилении реформы образования, всестороннего введения качественных воспитания [Электронный ресурс]. ([www.moe.edu.cn](http://www.moe.edu.cn)).
- Шень, Ц. Международный сравнительный анализ университетизации педагогического образования [Текст] / Ц. Шень. — Фучжоу : Издательство фуцзянского образования, 2008. 259 с.
- Проект концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. — (<http://www.vedu.ru>).
- Kalimullin, A.M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university [Text] / A.M. Kalimullin // World Applied Sciences Journal. - № 30 (4), 2014. pp. 447-450.
- Kalimullin, A.M. Processes of reforming teacher training in modern Russia (experience of the Kazan federal university) [Text] / A.M. Kalimullin // American Journal of Applied Sciences. - №11 (8), 2014. pp. 1365-1368.
- Kalimullin, A.M. Teachers' training in the Magistrate: structural, content and organizational modernization in the context of a federal university [Text] / A.M. Kalimullin, V.K. Vlasova, R.G. Sakhieva // International Journal of Environmental and Science Education. - №11 (3), 2016. pp.207-215.
- Каспржак, А.Г. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическое образование.рф/documents/show/13> (дата обращения: 27.05.2016).
- Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL:<http://минобрнауки.рф/документы/3871> (дата обращения 28.05.2016)



- Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. Санкт-Петербург: Акме, 1993. – 148 с.
- Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975 – 304с.
- Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - №19 (3), 2014. С. 54-55.
- Медведев, В. (2007). Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход [Текст] / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. № 1, 2007. С. 46-56.
- Панфилов, А.Н. Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования [Текст] / А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова, В.Л. Виноградов // Инновационная наука. - № 6, 2015. С. 234-238.
- Пискунов, А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура [Текст] / А.И. Пискунов // Педагогика. - № 3, 2001. С. 41-47.
- Программа II международного форума по педагогическому образованию (доклад ректора КФУ Гафурова И.Р.) [Текст]. - Казань, 2016.
- Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // URL <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps/235135> (дата обращения 27.05.2016).
- Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1997. 463 с.
- Савенков, А.И. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения [Текст] / А.И.Савенков, А.С.Львова, С.Н.Вачкова, О.А.Любченко, Э.К.Никитина // Психологическая наука и образование. № 19 (3), 2014. С. 197-206.
- Сидоркин, А.М. Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей [Текст] / А.М. Сидоркин // Психологическая наука и образование. № 19 (3), 2014. С.74-77.
- Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система [Текст] / В.А. Сластенин. М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
- Таланчук, Н.М. Новое содержание общепедагогической подготовки педагогических кадров: системно-синергетическая педагогическая теория [Текст] / Н.М. Таланчук – Казань: ИССО РАО, 1996. 65 с.
- Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В.Хуторский. М.: Народное образование. № 2, 2003. С. 58-64.
- Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. № 4, 2005. С.23-30.
- Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А.Зимняя. - М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- Пригожин, А.И. Современная социология организаций: учебник/ А.И.Пригожин. М.: Проспект, 2007. 453 с.



# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 929.52. + 37.015.31.

## Н.И.Лобачевский и стратегии непрерывного психолого-педагогического образования в университете

Габдулхаков Валерьян Фаритович<sup>a</sup>, Башинова Светлана Николаевна<sup>b</sup>,  
Яшина Ольга Владимировна<sup>c</sup>

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Россия*

\*E-mail: Pr\_Gabdulhakov@mail.ru

**Проблема** исследования заключается в поиске эффективных стратегий обучения в условиях непрерывного психолого-педагогического образования. Эффективные стратегии должны строиться как технологии. Эти технологии должны обеспечивать устойчивую результативность непрерывного психолого-педагогического образования студентов университета, в послевузовский период – слушателей курсов повышения квалификации. Однако оценка результатов обучения и стратегий подготовки учителей в условиях непрерывного образования в разных странах делается по-разному. В одних странах (России, СНГ и некоторых странах Восточной Европы) оценивают учебное заведение (публикации, кадровый состав и т.д.). В других (Германии, Финляндии и др.) исследуются модели педагогического и школьного образования. В третьих (США, Великобритании и др.) оценивается качество подготовки учителей (на основе анализа данных PISA и т.д.). До сих пор нет единого понимания стратегий обучения, результатов обучения в условиях непрерывного психолого-педагогического образования. При этом качество подготовки учителей в мире падает.

**Цель** исследования – разработать эффективную стратегию непрерывного психолого-педагогического образования, ориентированную на студентов университетов и слушателей курсов повышения квалификации.

**Методы** исследования: анализ научной литературы, педагогический эксперимент.

**Методологией** исследования стало положение И.Ментер о взаимозависимости педагогических компетенций и результатов обучения.

**Результаты исследования.** Проведенное исследование показывает, что и в российской, и в зарубежной практике высшего образования преподаватели чаще всего используют традиционную (примерно 35% преподавателей), дистанционную (около 30%), интерактивную (15%), никакую (20%). При опросе преподавателей нескольких вузов г. Казани – какая стратегия реализуется у них в учебном процессе (традиционная, дистанционная, интерактивная, никакая) – 43% преподавателей выбрали дистанционную, 39% – никакой, 10% – традиционную, 8% – интерактивную. Большинство опрошенных преподавателей выбирает или дистанционную стратегию, или обучение без какой-либо стратегии. На самом деле это только результаты опроса. Наблюдения же за работой преподавателей (176 преподавателей разных вузов г. Казани) показывают, что большинство пред-

<sup>a</sup> Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9050260544. Адрес: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: Pr\_Gabdulhakov@mail.ru

<sup>b</sup> Башинова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9172722967. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: Svetlana-bashinova@mail.ru

<sup>c</sup> Яшина Ольга Владимировна, старший преподаватель Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9046681749. 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: olga.iaschina@yandex.ru



почитает работать не дистанционно, а традиционно, при этом нарастающий вал требований и документов, связанных с реализацией задач цифровой (компьютерной) педагогики, не позволяет им конкретизировать стратегический смысл своей образовательной деятельности.

Со времен Древней Греции все стратегии обучения принято было делить на несколько групп: *memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, social*. Эти группы были связаны соответственно с памятью, мышлением, компенсацией трудностей в усвоении, с самоанализом, самоконтролем, общением. Сейчас понимание стратегий изменилось и практически любая образовательная стратегия включает все выше перечисленные. Их градация, дифференциация происходят в основном только по результативности.

В эксперименте, который мы провели в Казанском федеральном университете в 2014-2016 гг., были условно выделены четыре уровня образовательных результатов (по балльно-рейтинговой системе): первый уровень – высокий (когда студент набирает от 80 до 100 баллов); второй уровень – средний (от 60 до 80 баллов); третий уровень – низкий (от 40 до 60 баллов); четвертый уровень – недопустимый (от 0 до 40 баллов). Экспериментально проверялись три стратегии: традиционная стратегия, дистанционная, интерактивная. Эти стратегии преобладают в работе преподавателей.

**Выводы.** В результате проведенного исследования удалось доказать, что только интерактивная стратегия обучения положительно влияет на образовательные результаты. Однако её курикулум должен включать живое общение студентов с преподавателем, он должен предполагать использование информационных ресурсов в режиме алгоритмизированных дистанционных заданий, должен предполагать поддержку студента на основе коучинга, то есть моделирования профессиональных (психологических и педагогических) ситуаций, совместное решение поставленных проблем, при этом обучаемый – студент (слушатель) – должен становиться субъектом взаимодействия, активно участвовать в процессе обучения, следя своим индивидуальным маршрутом.

**Ключевые слова:** Н.И.Лобачевский, непрерывное психолого-педагогическое образование, университет, стратегии обучения, образовательные результаты, интерактивная стратегия обучения, курикулум, коучинг.

## Введение

В 2017 г. ректору Казанского Императорского университета Николаю Ивановичу Лобачевскому исполняется 225 лет. В этот юбилейный год научная общественность Казанского федерального университета осознает, что Лобачевский был не только гениальный математик, но и выдающийся педагог, который на своих лекциях призывал студентов (будущих преподавателей, инженеров, ученых) осуществлять образовательную деятельность стратегически, подчёркивая при этом, что наша цель людей, осуществляющих образование, – открыть гений (Лобачевский, 1928, 1832).



Стратегии непрерывного психолого-педагогического образования при подготовке учителей всегда вызывали интерес учёных и после Лобачевского. Проблема заключается в поиске эффективных стратегий обучения, которые должны строиться как технологии. Эти технологии должны обеспечивать устойчивую результативность непрерывного психолого-педагогического образования студентов университета, в послевузовский период – слушателей курсов повышения квалификации.



Однако оценка результатов обучения и стратегий подготовки учителей в условиях непрерывного образования в разных странах делается по-разному. В одних странах (России, СНГ и некоторых странах Восточной Европы) оценивают учебное заведение (публикации, кадровый состав и т.д.). В других (Германии, Финляндии и др.) исследуются модели педагогического и школьного образования. В третьих (США, Великобритании и др.) оценивается качество подготовки учителей (на основе анализа данных PISA и т.д.). До сих пор нет единого понимания стратегий обучения, результатов обучения в условиях непрерывного психолого-педагогического образования. При этом качество подготовки учителей в мире падает.

Современный российский и зарубежный опыт обнаруживает определенную зону риска, связанную с практикой оценивания результатов обучения; с сравнением результатов обучения как на уровне предметных областей, так и на уровне учебных заведений; с общей оценкой результатов обучения.

Необходимо, чтобы результаты обучения являлись инструментом и методологическим подходом, который мог бы использоваться в сочетании с другими факторами модернизации педагогического образования и реализовываться в течение определенного продолжительного времени.

Таким образом, сейчас стало важным, чтобы процесс разработки результатов обучения рассматривался как технология, т.е. когда одновременно планируются не только результаты обучения, но и способы их достижения, а также методы оценивания (в том числе сопоставительные).

**Цель исследования** – разработать эффективную стратегию непрерывного психолого-педагогического образования, ориентированную на студентов университетов и слушателей курсов повышения квалификации.

**Методы исследования:** анализ научной литературы, педагогический эксперимент.

### Методология

Методологическим основанием исследования стало положение И.Ментер о взаимозависимости педагогических компетенций и результатов обучения. Иэн Ментер исследует связь и взаимозависимость компетенций и образовательных результатов и, по сути, тоже подчеркивает технологический характер их взаимосвязи (Menter, 2014). Технологический характер предполагает учет не только воздействия, но и взаимодействия субъектов образования в разнообразных условиях (в том числе мультикультурных).

Национальная идея Великобритании заключается в том, что свобода творчества субъектов образования обеспечивается разнообразием культурных пространств. Большое внимание уделяется разнообразию форм подготовки будущих учителей, наряду с бакалаврской и постбакалаврской подготовкой появляется целый спектр разного рода «мостов к профессии» (модулей перехода на педагогическую профессию).

Правительство Великобритании поддерживает переход учителей из разных сфер профессиональной деятельности: такие учителя, пройдя необходимую подготовку, по мнению английских специалистов в сфере образования, становятся более интересными школьникам (CIES conference 2009). Правительство поддерживает и приток учителей из других стран для обогащения британского образования педагогическими достижениями других стран. Таким образом, современная методология педагогических компетенций больше тяготеет к субъектности, мультикультурализму, к свободе выбора образовательных траекторий.

### Исследование

В контексте исследований зарубежных специалистов и дискуссий последних лет закономерен вопрос, какая стратегия (технология) обеспечивает более высокий результат обра-



зования (Болотов, 2013), (Воровщиков, 2016. (Гальперин, 2006), (Иньков, 2009), (Компетентностный подход, 2012), (Коломиец, 2011), (Концепция, 2008), (Краевский, 2008), (Лифшиц, Нечаев, 1988), (Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, 2013), (Образование и развитие человека в меняющемся мире, 2016), (Fancourt, Edwards, Menter, 2015) и др. Ведь так можно всю методику облечь в новые понятия, т.е. создать некое новообразование, а результат обучения будет неизвестно каким. Вроде, он есть, но какой?

К сожалению, часто практика показывает, что высокий образовательный результат, полученный, например, дистанционно, иногда оказывается близким к нулю и выпускник вуза не может работать так, как хотел бы его работодатель. Почему результаты обучения в дистанционном вузе иногда не подтверждаются при входном тестировании (на работе)?

Как известно, еще со времен Древней Греции все стратегии обучения принято было делить на несколько групп: *metacog*, *cognitive*, *compensation*, *metacognitive*, *affective*, *social*, связанные соответственно с памятью, мышлением, компенсацией трудностей в усвоении, с самоанализом, самоконтролем, общением.

Сейчас понимание стратегий изменилось и практически любая образовательная стратегия включает все выше перечисленные. Их градация, дифференциация происходят в основном только по результативности.

В эксперименте, который мы провели в Казанском федеральном университете в 2014-2016 гг., были условно выделены четыре уровня образовательных результатов:

- первый уровень – высокий (когда студент набирает от 80 до 100 баллов);
- второй уровень – средний (от 60 до 80 баллов);
- третий уровень – низкий (от 40 до 60 баллов);
- четвертый уровень – недопустимый (от 0 до 40 баллов).

При изучении в магистратуре таких дисциплин, как «Методология и методы научного исследования», «Теория и практика поликультурного образования», «Педагогическая риторика», «Фамилистика», одна группа студентов прошла через традиционную стратегию, другая – дистанционную, третья – интерактивную.

Как известно, под стратегией обучения обычно понимают учебные модели (технологии), которые четко определяют образовательные результаты и направлены на их достижение средствами специальным образом организованных программ. В стратегии обычно четко определены цель обучения, содержание обучения, технология (или алгоритм) взаимодействия преподавателя и студента. Наблюдения показывают, что, несмотря на рост требований к вузовским преподавателям с точки зрения наличия у них образовательных и рабочих программ, учебно-методических комплексов и электронных образовательных ресурсов, стратегический подход к обучению в последние годы снижается.

Поясним смысловое содержание тех стратегий, которые осознаются как стратегии (или технологии целенаправленного взаимодействия):

- традиционная стратегия – самая преобладающая (несмотря на все новации цифровой педагогики) в вузах не только России, но и зарубежных стран – лекционно-практическая, где оживляющим эффектом звучат только проблемные семинары и деловые игры;

- дистанционная стратегия, когда электронный образовательный ресурс (ЭОР) становится основным средством освоения прикрепленных к нему дидактических материалов (учебников, методических пособий и т.д.), оживляющим эффектом становится геймификация этих средств, а поэтапное выполнение заданий обеспечивает достижение определенного результата;

- интерактивная стратегия, сочетающая элементы первой (живое общение с преподавателем, который выполняет роль консультанта) и второй (используются информационные ресурсы в режиме алгоритмизированных дистанционных заданий), однако при всём при этом эта стратегия предполагает еще моделирование профессиональных ситуаций в живом диалоге с преподавателем, совместное решение поставленных проблем; исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса (в том числе преподавате-



ля) или какой-либо идеи (в том числе транслируемой преподавателем); в такой ситуации студент становится субъектом взаимодействия, активно участвует в процессе обучения, следя своим индивидуальным маршрутом, удовлетворяя свои образовательные запросы.

### Экспериментальная база

Основной эксперимент проводился в течение 3-х лет – 2014, 2015, 2016 гг. – в Центре педагогической магистратуры Института психологии и образования Казанского федерального университета. Педагогическая магистратура – это уникальная многопрофильная лаборатория подготовки учителей высшей квалификации. Лаборатория магистерской подготовки учителей (или Центр педагогической магистратуры) является структурным подразделением Института психологии и образования Казанского федерального университета и координирует подготовку учителей со всеми институтами, факультетами университета.

Идеология Лаборатории заключается в том, что в ней формируется учитель нового типа – учитель XXI века, учитель будущего, который отличается не только самостоятельностью, гибкостью, но и способностью улавливать трансформации в обществе, в образовании, в ребёнке, способностью работать в постоянно меняющемся информационном и научно-образовательном пространстве. При этом этот учитель ещё и учёный, пытливый исследователь в области математики, физики или химии, учёный, хорошо знающий не только мировую науку, но и традиции Казанской математической школы, Казанской физической школы, Казанской химической школы, Казанской лингвистической школы, Казанской психологической школы, Казанской педагогической школы и т.д. Это научные школы университета, известные на весь мир.

Стратегия развития уникальной лаборатории магистерской подготовки учителей строится на диагностике реального положения дел в образовании, на прогнозировании кадровых потребностей в ближайшие годы, на моделировании форсайта компетенций учителя будущего, то есть на определении примерного перечня компетенций, необходимых учителю к 2020 г., к 2025 г., 2030 г. и т.д.

Подготовка учителей осуществляется на базе бакалавриата. То есть выпускник школы сначала поступает на предметный бакалавриат, например, по математике (в Институт математики), по физике (в Институт физики), по химии (в Институт химии) и т.д., проходит в выбранном институте фундаментальную предметную подготовку и приобретает первые педагогические компетенции, необходимые для преподавательской работы.

Ещё на уровне бакалавриата перед студентом открывается возможность выбора траектории своей подготовки по направлениям педагогического образования (учитель математики, учитель физики, учитель химии и т.д.).

Среди траекторий есть траектория последовательной подготовки – когда успешный выпускник бакалавриата поступает в педагогическую магистратуру и проходит в ней обучение на учителя-предметника высшей квалификации.

Есть траектория параллельной подготовки – когда студент бакалавриата параллельно своей учёбе проходит в лаборатории курсы переподготовки на учителя-предметника и, заканчивая бакалавриат, получает два диплома, например, диплом математика и диплом учителя математики, а может быть, учителя математики и физики одновременно и т.д.

Всё зависит от того, какие предметы и какую траекторию выберет для себя студент, где он захочет работать – в детской организации, школе, гимназии, лицее, колледже или университете.

Лаборатория осуществляет руководство педагогической практикой студентов на базе ведущих образовательных учреждений республики, с которыми поддерживает постоянное мониторинговое, дистанционное, аудиовизуальное, научно-методическое и творческое взаимодействие. Поэтому наблюдать и анализировать учебный процесс студенты могут как из аудитории, так и непосредственно в самом образовательном учреждении.

Кроме того, эксперимент проводился со студентами и преподавателями институтов (факультетов) Казанского федерального университета, Казанского юридического институ-



туга МВД России, со слушателями Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки Казанского национального исследовательского технологического университета. Исследование проводилось на материале курсов «Методология научных исследований», «Теория и практика поликультурного образования», «Педагогическая риторика», «Фамилистика».

## Результаты исследования

Наши исследования показывают, что и в российской, и в зарубежной практике высшего образования чаще всего используют традиционную (примерно 35% опрошенных преподавателей), дистанционную (около 30%), интерактивную (15%), другие или никакие (20%) стратегии.

При опросе преподавателей нескольких вузов г. Казани – какая стратегия реализуется у них в учебном процессе (традиционная, дистанционная, интерактивная, никакой) – 43% преподавателей выбрали дистанционную, 39% – никакой, 10% – традиционную, 8% – интерактивную.

Как видим, большинство выбирает или дистанционную стратегию, или обучение без какой-либо стратегии. На самом деле это только результаты опроса. Наблюдения же за работой преподавателей (176 преподавателей разных вузов) показывают, что большинство предпочитает работать не дистанционно, а традиционно, при этом нарастающий вал требований и документов, связанных с реализацией задач цифровой педагогики, не позволяет им конкретизировать стратегический смысл образовательной деятельности.

При опросе студентов (327 человек) заочных отделений разных вузов, в которых преобладает дистанционная система обучения, обнаружилась интересная картина. Оказывается, большинство студентов-заочников (78% опрошенных) уже давно адаптировалось к этой системе, она им нравится, потому что не надо тратить время на учебу, но при этом сложилась порочная практика: группа студентов нанимает одного исполнителя (как правило, продвинутого студента-очника) и он за всех выполняет все задания. В результате получается высокий результат.

Выборка из 447 человек испытуемых студентов (обучались в течение 3-х лет: 2014, 2015, 2016 гг.) позволила установить корреляцию между стратегиями и образовательными результатами (см. табл. 1).

*Таблица 1. Результаты использования (неиспользования) образовательных стратегий*

Уровни образовательных результатов (в %)	Нулевой	Низкий	Средний	Высокий
Традиционная стратегия	10	18	37	35
Дистанционная стратегия	38	24	33	5
Интерактивная стратегия	5	12	31	52
Нет стратегий	36	21	36	7

Как видим (см. диаграмму 1), наиболее эффективной оказывается интерактивная стратегия (высокий результат на уровне 52%), она сочетает в себе элементы живого общения преподавателя и студента и различные формы дистанционного взаимодействия: 52% студентов подтверждают свои высокие результаты в обучении. На втором месте стоит традиционная стратегия: высокие результаты подтверждают 35% студентов, хотя при этой стратегии преподаватели избегают дистанционного взаимодействия и предпочитают работать по-старому (используя в основном лекционно-практические и семинарские формы занятий).

Дистанционная форма (в чистом виде) оказалась не очень эффективной: независимое тестирование показало: высокий результат показывает 5% студентов, а нулевой 38% студентов. Не очень сильно по результативности отличается группа преподавателей, не реализующих какую-либо стратегию (7% и 36% – соответственно).

Таким образом, нестратегическое или дистанционное взаимодействие преподавателя со студентом создает для образовательного процесса, нацеленного на результаты, определенную зону риска.

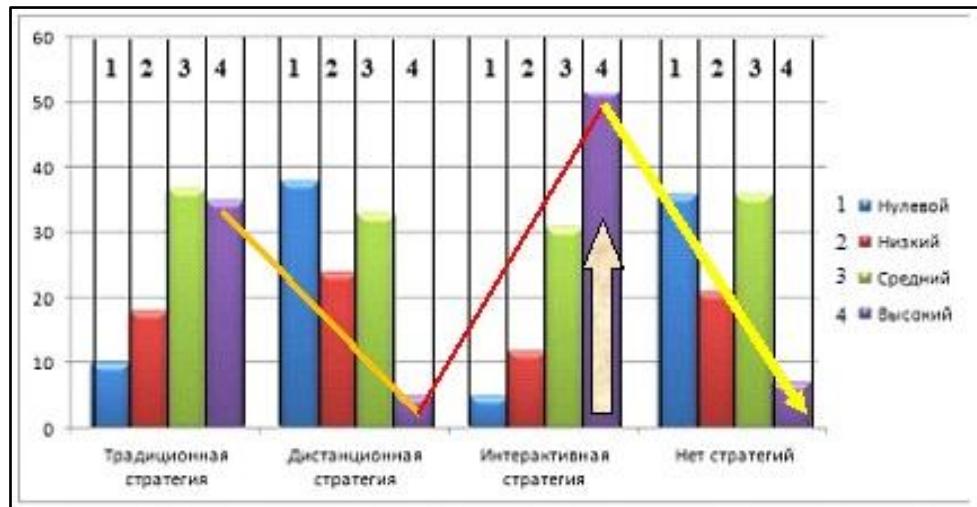


Диаграмма 1. Соотношение разных стратегий обучения

## Выводы

Результаты исследования помогли не только конкретизировать содержание интерактивной стратегии, но и определить эффективный курикулум этой стратегии. Курикулум включает:

1) использование на занятиях материала, основанного на диагностике реального положения дел в образовании, на прогнозировании кадровых потребностей в ближайшие годы, на моделировании форсайта компетенций учителя будущего, то есть на определении примерного перечня компетенций, необходимых учителю к 2020 г., к 2025 г., 2030 г. и т.д.

2) организацию учебной и научно-методической помощи в форме использования известных образцов, памяток и опорных схем;

3) поддержку на основе коучинга, когда преподаватель в процессе тренингов обучает, как нужно решать профессиональные задачи; работа с коучем предполагает достижение определенной цели, новых позитивно сформулированных результатов в обучении, в самостоятельной психолого-педагогической деятельности;

4) тьюторское сопровождение – консультирование самостоятельной проектной и исследовательской деятельности студентов (слушателей).

Данный курикулум на практике очень динамичен и меняется в зависимости от результатов оценивания образовательного, личностного и профессионального роста студентов. Поэтому при проектировании (и особенно реализации) содержания образования это необходимо учитывать.

## Благодарности

Выражаем благодарность за содействие в организации и проведении исследования профессору Оксфордского университета И.Ментеру, начальнику Казанского юридического института МВД России генерал-майору полиции, профессору Ф.К.Зиннурову, директору Центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки Казанского национального исследовательского технологического университета профессору В.В.Кондратьеву, руководителям институтов (факультетов) Казанского федерального университета.



## Литература

- Лобачевский, Н.И. (1928). О важнейших предметах воспитания (речь на торжественном собрании Казанского Императорского университета 5 июля 1828 г., в 1-ую годовщину пребывания на посту ректора) [http://sinsam.kirsoft.com.ru/KSNews\\_209.htm](http://sinsam.kirsoft.com.ru/KSNews_209.htm)
- Лобачевский, Н.И. (1832). Казанский вестник», ч. XXXV, август 1832 года. С. 577-596.
- Menter, I. (2014) Educational research – What is to be done *British Educational Research Journal*, 40, 2.
- CIES conference 2009 flyer. Gita Shtainer Khamsy, president-elect, CIES. The politics of comparison.
- Болотов, В.А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников / В.А.Болотов, И.А.Вальдман. // Педагогика, 2013. № 8. С. 15-26.
- Воровщиков, С.Г. Компетентностный подход к определению содержания образования: модель познавательной компетентности. / Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. М., 2007.
- Габдулхаков, В.Ф. Модель педагогического образования как форма реализации Стратегической академической единицы. Научный журнал «Образование и саморазвитие». /А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхаков /. 2016. № 2. С. 3-7.
- Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. / Исследования мышления в советской психологии. – М., 2006. – 249 с.
- Иньков, М.Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки). Автореф. дис. .... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 23 с.
- Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. – Тула, 2012.
- Коломиец, О.М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном учреждении. / Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. – 2011. – Вып. № 4. – С. 15-19.
- Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. М.: Просвещение, 2008.
- Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, А.В.Хоторской. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
- Лифшиц, В.Я., Нечаев Н.Н. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс. // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов. / Под ред. А.В.Петровского и Л.С.Сержана. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 6-22.
- Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой средней и высшей школы», М., 2013. 497 с.
- Образование и развитие человека в меняющемся мире. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М., 2016. <https://strategyunits.hse.ru/education>
- Menter, I. (2014a) <http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/emeritus-professor-ian-menter/>
- Fancourt, N., Edwards, A. and Menter, I. (2015) Reimagining a School – University Partnership: The Development of the Oxford Education Deanery Narrative . *Education Inquiry*, 6, 3, 353-373.



УДК: 373.2.

## О развитии профессиональных компетенций педагога дошкольного образования

Шайхелисламов Раис Фалихович,<sup>a</sup> Шаехова Резеда Камильевна<sup>b</sup>

*Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия*

\*E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru

В связи с тем, что Профессиональный стандарт педагога поставил задачу овладения новыми профессиональными компетенциями, в данной статье обоснована актуальность проблемы повышения квалификации педагогов дошкольного образования (воспитателей). Подчеркивается, что реализация программ дополнительного образования невозможна без коренной перестройки деятельности всех институтов и центров повышения квалификации. Качественная реализация профстандартов в рамках повышения квалификации нуждается в серьезном научно-методическом сопровождении. Переосмыслены базовые ценности, приоритеты, задачи, технология обучения слушателей, определены формы, методы и средства обучения, предусмотрено взаимодействие со слушателями в межкурсовой период. Предлагаются пути решения выявленных проблем в соответствии с требованиями стандартов.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Профессиональный стандарт педагога, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, разноуровневые программы повышения квалификации, педагог дошкольного образования (воспитатель), профессиональные компетенции, технология обучения слушателей, передовая педагогическая практика,

### Введение

В последние годы система дошкольного образования претерпевает серьезные изменения. В соответствии с Федеральным Законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование является первым уровнем общего образования, что в свою очередь ставит задачу овладения работниками дошкольных образовательных организаций (далее – ДО, Организация) новыми профессиональными компетенциями.

В контексте модернизации дошкольного образования следует рассматривать и внедрение Профессионального стандарта педагога, являющийся инструментом реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО, Стандарт), который в свою очередь задаёт новые требования к содержанию, условиям реализации и результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования. На основании результатов обучения детей в дошкольном возрасте можно судить об эффективности работы педагога дошкольного образования (воспитателя) и его квалификации.

<sup>a</sup> Шайхелисламов Раис Фалихович, доктор экономических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, директор Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия

<sup>b</sup> Шаехова Резеда Камильевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделением дошкольного и начального образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия.

E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru



## Нормативно-правовая база

Современные требования к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования переориентировали педагога с привычной для него оценки «результатов» на оценку «условий», которые должны быть созданы в Организации. Под условиями понимается создание образовательной среды, «обеспечивающей полноценное развитие во всех образовательных областях: в сферах социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития детей на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и другим людям» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.).

Специфика дошкольного детства делают неправомерным требование от ребенка конкретных образовательных достижений. В Стандарте особо подчеркивается, что «в дошкольном образовании оценивается не ребенок, а условия, созданные для его развития, позволяющие ему быть разным, успешным ...» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.).

Одно из главных условий, которое должно быть создано в Организации - психологический комфорт, включающий как удовлетворение всех базовых потребностей ребенка (в общении, познании, движении), так и общую атмосферу любви, радости, понимания и принятия, в которой он раскрывается для общения, познания, игры и творчества.

Изменение трудовых функций работника дошкольного образования, повышение его профессиональной квалификации, развитие профессиональной компетентности как сложного функционального образования становится центральным объектом государственной образовательной политики. На сегодняшний день решение поставленных государством задач в некоторых случаях затруднено из-за несоответствия педагога новым требованиям, обозначенным в профессиональном стандарте.

Из вышеизложенного следует, что процессы модернизации дошкольного образования неизбежно должны базироваться на оценке соответствия требованиям ФГОС ДО по созданию условий реализации основной образовательной программы и требованиям профессионального стандарта педагога.

Профессиональный стандарт педагога нацелен на решение двух важнейших задач: повышение качества обучения и воспитания детей дошкольного возраста (включая детей с ограниченными возможностями здоровья) и повышение квалификации работника дошкольного образования.

Качество дошкольного образования представляет собой комплексную характеристику, выражающую степень соответствия дошкольного образования Стандарту, который в свою очередь «обеспечивает государственные гарантии уровня и качества образования» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.).

Впервые ориентиры качества дошкольного образования были определены в «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г.). В ней обозначены четыре основных принципа: гуманизация, развивающий характер образования, дифференциация и индивидуализация воспитания и обучения, деидеологизация дошкольного образования (Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 16.06.1989). Эти принципы остаются основополагающими для оценки современного дошкольного образования России.

В самом общем виде качество дошкольного образования определяется созданием «психологического-педагогических, кадровых, материально-технических условий в Организации, а также качеством оснащения развивающей предметно-пространственной среды» (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.).

Качество дошкольного образования в немалой степени определяет качество последующих уровней системы образования России. Поэтому необходима целенаправленная



работа самого педагога по овладению им новыми компетенциями, заявленными профстандартом.

Уровень развития профессиональных компетенций в «профессиональной деятельности педагога дошкольного образования оценивается только комплексно. Высокая оценка включает сочетание показателей динамики развития интегративных качеств ребенка, положительного отношения ребенка к детскому саду и высокой степени активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь детского сада» (Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г.).

## Исследование

Анализ современной ситуации в образовании свидетельствует о том, что не так много педагогов владеют в полном объеме заявленными в профстандарте компетенциями и являются носителями передовых педагогических практик.

Известно, что профессиональный стандарт педагога должен привести к масштабным изменениям всей системы педагогического образования. Так, Институтом психологии и образования Казанского федерального университета (далее – ИП и О КФУ) разработан проект, в котором отражены модели и программы различных подходов к подготовке педагогов новой формации. Очевидно, что для получения педагогического образования нужно не менее пяти лет. Ключ решения проблемы один – стимулирование повышение квалификации современного педагога на овладение им востребованными практикой дошкольного образования профессиональными компетенциями. Процесс модернизации должен осуществляться на основе индивидуальной программы профессионального развития каждого работника дошкольного образования. Программы дополнительного профессионального образования повышения квалификации должны учитывать объективную оценку его профессиональных компетенций, достижений и самоанализ профессиональной деятельности.

Этому должна предшествовать коренная перестройка деятельности всех институтов и центров повышения квалификации, в том числе Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ИП и О КФУ.

На Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (далее – ПМЦПК и ППРО) возложена ответственность за поэтапное внедрение профстандарта, поэтому считаем необходимым поделиться «первыми шагами».

Преподавательский состав ПМЦПК и ППРО отчётливо понимает, что на сегодняшний день главным результатом повышения квалификации следует считать не сумму единиц усвоенной информации, а позитивные изменения, предполагающие развитие профессиональной компетентности педагога в реализации требований Стандарта дошкольного образования.

Качественная реализация профстандарта в рамках повышения квалификации нуждается в серьезном научно-методическом сопровождении. Для этого необходимы база данных о кадровом составе Организаций, об их уровне квалификации, достижениях, результатах личностного роста и динамике развития их воспитанников, а также обновление содержания программ дополнительного профессионального образования и технологий их реализации.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 г. №10 «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников» нами разработано 12 разноуровневых про-



грамм повышения квалификации, которые получили положительную экспертную оценку. Тематика программ отражает самые актуальные проблемы в образовании: «Современное дошкольное образование, обеспечивающее поддержку уникальности и самоценности детства», «Психолого-педагогическое сопровождение позитивной социализации и индивидуализации детей в соответствии с требованиями ФГОС ДО», «Организация раннего языкового образования с учетом этнокультурной ситуации развития детства» и др.

В настоящее время переосмыслены базовые ценности, определены приоритеты, перспективные задачи, разработана технология обучения слушателей, определены формы обучения и взаимодействия слушателей в межкурсовой период (см. табл.1).

*Таблица 1. Сравнительный анализ традиционного и инновационного подходов к реализации программ дополнительного профессионального образования*

Компоненты парадигм	Традиционный под- ход	Инновационный подход
Ценности	повышение квалификации для работы в системе дошкольного образования (72 ч.)	обучение по программе дополнительного профессионального образования (ДПО) для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО (64 ч.)
Мотивация достижений	повышение квалификации как обязательность для осуществления профессиональной деятельности	заинтересованность воспитателя в дополнительном профессиональном образовании с целью увеличения роста профессионализма: от удовлетворения в профессии к стремлению достижения уровня «ведущий учитель»; заинтересованность в личностном росте и динамики развития ребенка: от первых успехов до высоких показателей целевых ориентиров
Цели и задачи повышения квалификации	направленность обучения на совершенствование приобретенных теоретических знаний, практических умений и навыков	непрерывность педагогического образования; совершенствование и освоение новых профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом педагога; учет индивидуальной программы профессионального развития педагога; приобретение концептуальных знаний; освоение передовой педагогической практики
Позиция участников образовательных отношений	профессорско-преподавательский состав преподносит, слушатель осваивает информацию;  авторитарный стиль управления учебным процессом	научно-методический состав преподносит, слушатель структурирует, приводит знания в систему, выводит на практический уровень; равноправные партнерские отношения, взаимообучение; деловое общение; право выбора спецкурсов; демократический стиль управления учебным процессом
Технологии обучения	традиционная методика обучения	технология поэтапного овладения новыми профессиональными компетенциями, способствующими реализации требований ФГОС ДО
Образовательные программы, формы и методы обучения	стабильная структура курсов повышения квалификации, учебно-тематического плана;  лекционные и практические занятия	разноуровневые программы ДПО, опирающиеся на объективную оценку компетенций педагога, его достижения, анализ деятельности; гибкая структура рабочих программ, учебно-тематических планов (модульный принцип обучения); лекционные и практические занятия (лекция-беседа, семинар-взаимообучение, мастер-классы, демонстрирующие передовые педагогические практики и т.д.)



		стажировка на базе инновационных площадок; дополнительные образовательные услуги; акцент на самообучение и саморазвитие слушателя; преимущество интерактивных методов обучения
Средства обучения	учебные книги (методические пособия, рекомендации и т.д.)	учебная книга дополняется материалами для самостоятельной работы, дидактическими средствами, ресурсами ИК систем (мультимедийные средства, сайты, интернет-семинары, вебинары и др.)
Контроль и оценка	контроль успеваемости	акцент на самоконтроль овладения новыми профессиональными компетенциями, оценку квалификации представителями профессионального сообщества

## Результаты

С учетом логики построения учебного процесса в организациях высшего образования нами разработана **технология поэтапного овладения новыми профессиональными компетенциями, способствующими реализации требований ФГОС ДО**. При ее разработке мы опирались на исследования И.Ф. Слепцовой (Слепцова, 2007), интерпретируя и дополняя эти исследования новыми положениями, при этом имели ввиду, что «квалификация педагога представляет собой совокупность двух основных компетентностей: педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в организациях дошкольного образования и педагогической деятельности по проектированию и реализации основных образовательных программ» (Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г.).

Данная технология включает в себя пять этапов:

- первый этап – мотивационно-целевой;
- второй – теоретико-методологический;
- третий – стажировочно-практический;
- четвертый – проектировочно-развивающий;
- пятый – профессионально-практический.

Каждый этап предусматривает свои задачи, формы и методы работы со слушателями, которые в комплексе обеспечивают позитивную динамику профессионального роста педагога. Рассмотрим их подробнее.

Основное содержание *мотивационно-целевого этапа* заключается в мотивации слушателей к предстоящей деятельности с целью повышения профессионального и карьерного роста. Для этого нами разработаны разноуровневые программы дополнительного профессионального образования, предусмотрено знакомство с индивидуальными программами профессионального развития педагогов, проводится анкетирование, самооценка уровня развития новых профессионально значимых компетенций трудовой функции, определяются затруднения в существующей практике. По сути, курсы повышения квалификации должны соединить процесс обучения с индивидуальными программами развития педагогов разного уровня квалификации.

Второй этап – *теоретико-методологический*. Разумеется, его первостепенной задачей является трансляция идеологии профессионального стандарта. Кроме этого, предусмотрено ознакомление слушателей с современными нормативно-правовыми основами профессиональной деятельности, современными исследованиями в области психолого-педагогической культуры педагога. Практические занятия со слушателями принимают ярко выраженный развивающий характер, предусматривающие работу с нормативно-правовыми источниками, основными образовательными программами дошкольного образования, самостоятельную деятельность слушателей в рабочих тетрадях, ознакомление



с новинками научно-методической литературы в научной библиотеке им. Н.И. Лобачевского, а также практикумы в образовательном центре высоких медицинских технологий и мн. др.

Преподаватели кафедры дефектологии и клинической психологии Института психологии и образования КФУ, убедительно доказывают, что в основу Стандарта дошкольного образования положена культурно-историческая методология развивающихся систем. В контексте этой методологии образование выступает как механизм поддержки разнообразия детства.

Результатом второго этапа обучения должно стать освоение слушателями «психолого-педагогическими технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами воспитанников: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения и др.» (Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г.).

Третий этап технологии – *стажировочно-практический*, предусматривающий содержательные, процессуальные и прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности. Хотелось бы отметить, что требование Стандарта предполагает насыщение дошкольного образования детскими видами деятельности, а значит пересмотря деятельности педагогических коллективов в создании условий, стимулирующих игровую, познавательно-исследовательскую деятельность, общение детей, в изменении позиции воспитателя по отношению к детям. Насыщение дошкольного образования многообразными формами «специфически детской», по выражению А.В. Запорожца, деятельности служит гарантом готовности ребенка к обучению в школе (Запорожец, 1986). Международным опытом подтверждается, что, если ребёнок увлечён детской деятельностью, то это является показателем профессионализма педагога и прогнозом успешности обучения в школе.

Наша задача – способствовать переосмыслению слушателями существующей образовательной практики. Чтобы сформировать у слушателя готовность к реализации деятельностного подхода, ему необходимо не только познакомиться с основными теоретическими положениями, но и побывать участником мастер-класса, погрузиться в естественную учебную ситуацию, организованную на стажировочной площадке.

Активность слушателей проявляется и на практических занятиях, которые содержат элементы диалога и дискуссионного компонента или с элементами технологических приемов «мозгового штурма», решение проблемных ситуаций. В целях предупреждения незнания или неспособность использовать имеющиеся знания на практике проводятся семинар-взаимообучения, семинар-исследования, семинар-конференция, видеосеминары, кейс-семинары. Такие практические занятия предусматривают выполнение учебно-исследовательских заданий, разработку программ индивидуального развития ребенка, изучение передовой педагогической практики в профессиональном сообществе, общение с успешными воспитателями и их воспитанниками, авторами основных образовательных программ, встречи с участниками реализации всероссийских и республиканских проектов, профессиональных конкурсов, грантов, с разработчиками Стандартов, с деятелями науки и искусства.

Все эти формы привлекают слушателей к реализации перспективных образовательных проектов. Они начинают более осознанно относиться к поставленной проблеме и практически готовы к предстоящей проектной деятельности, направленной на преодоление затруднений в существующей практике.



Четвертый этап – *проектировочно-развивающий*. Он предполагает обучение слушателя проектированию своей индивидуальной программы профессионального развития. Для этого необходим глубокий анализ профессиональной деятельности, умение не только удовлетворять образовательные потребности отдельных категорий детей, но и видеть их проблемы в обучении, воспитании, умение разрешать их совместно с другими специалистами, преодолевать трудности во взаимодействии с семьями воспитанников.

Разработка индивидуального проекта требует владения умениями целеполагания, анализа, проектирования, прогнозирования результатов своей деятельности, а также умения проектировать условия реализации образовательной программы Организации. Но не каждый из работников образования может видеть свои проблемы, тем более осуществлять рефлексию трудовых действий.

Поэтому заключительной контрольной точкой освоения программы повышения квалификации может являться не только защита проекта индивидуальной программы профессионального роста педагога, но и итоговая работа в форме защиты методических рекомендаций, пособия, разработки проекта индивидуальной программы развития ребенка или программы мероприятий по реализации ФГОС ДО (для старших воспитателей) и др.

Пятый, завершающий этап – *профессионально-практический* – предусматривает реализацию проекта в самостоятельной профессиональной деятельности, это значит проявление трудовых действий педагога, которые выражены в таких профессиональных умениях, как:

- умение организовывать различные виды деятельности, такие как: игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, а также детские виды активности, создавать широкие возможности для развития свободной игры детей;
- умение применять методы физического, познавательного и личностного развития детей в соответствии с образовательной программой Организации;
- умение использовать методы и средства анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ;
- умение выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения;
- умение владеть ИКТ - компетентностями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми (Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г.).

Данный этап представляет собой окончательную готовность слушателей к реализации ФГОС ДО. Однако открытым остается вопрос оценивания квалификации педагога с позиций овладения им новыми (более сложными) трудовыми функциями и профессиональными компетенциями, нормативно не закреплен его механизм. Педагоги ждут новое Положение об аттестации – это следующий шаг внедрения профессионального стандарта.

Хотелось бы отметить, в настоящее время в ПМЦПКИППРО созданы хорошие условия для повышения квалификации педагогов дошкольного образования 9воспитателей). Занятия по освоению программ повышения квалификации проводятся в кабинете дошкольного образования на 32 посадочных места. Материально-технические средства кабинета предоставляют большие потенциальные возможности для образования и самообразования слушателей. Рациональное использование компьютерно-технических средств позволяет повысить качество обучения, достичь планируемых результатов.

Компьютерно-техническое оснащение кабинета может быть использовано для различных целей: демонстрации слушателям литературных, музыкальных произведений, познавательных, художественных, мультипликационных фильмов студий «Союзмульфильм», «Татармульфильм» и др.; поиска в информационной среде материалов, обеспе-



чижающих реализацию программ дошкольного и дополнительного профессионального образования.

Современный образовательный процесс предполагает программное обеспечение для составления презентаций: PowerPoint; Prezi, создания дидактических электронных игр и пособий: SMART Notebook; Easiteach, а также подключение к информационно-телекоммуникационной сети Internet. По мере необходимости занятия проводятся в компьютерном классе, который состоит из рабочих мест слушателей, преподавателя, сетевого коммутатора для структурированной кабельной системы кабинета.

Учитывая региональные требования, кабинет дошкольного образования, оснащен современными образовательными программами, методическими пособиями, материалами учебно-методических комплектов, включая УМК «Учимся говорить по-татарски», «Изучаем русский язык», комплектами дидактических средств, многофункциональных развивающих игр, электронных ресурсов, способствующих раннему языковому образованию детей.

Практико-ориентированные занятия по проблеме коррекционной педагогики и специальной психологии проводятся в учебно-научной лаборатории «Ранняя помощь и комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» на базе ИПиО КФУ, так называемой лекотеке. Лекотека – это дефектологическая клиника, которая осуществляет специальную педагогическую помощь не только детям, но и родителям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами в развитии. Она оборудована крупногабаритными модулями, дидактическими материалами М.М. Монтессори, коррекционно-развивающими игровыми средствами для детей и мн. др.

В электронно-библиотечной системе «Книга-Фонд» КФУ есть в наличии учебная и научная литература, доступ к которой предоставлен всем слушателям. Электронно-библиотечная система реализует легальное хранение, распространение и защиту цифрового контента литературы для вузов с условием обязательного соблюдения авторских и смежных прав. Кроме этого, в собрании «КнигаФонда» десятки тысяч электронных учебников, учебных пособий, научных публикаций, учебно-методических материалов, удобны механизмы их поиска, чтения, конспектирования, цитирования. «КнигаФонд» обеспечивает законный доступ к изданиям с использованием инновационных технологий.

## Выводы

Следует признаться, что систему поэтапного внедрения профессионального стандарта педагога мы начали рассматривать сравнительно недавно, с момента широкого его обсуждения и первых шагов внедрения. Однако из анализа статистических данных о слушателях, материалов отчёта участников республиканской инновационной площадки (РИП), передовой педагогической практики на стажировочных площадках, материалов итоговых работ и делового общения со слушателями мы убеждаемся в том, что добиться готовности слушателей к качественному выполнению трудовых функций достаточно сложно. Эта система должна быть системой ориентировки самого педагога. Успеха следует ожидать только от того, кто сам осознает необходимость профессионального развития, мотивирован к освоению новых компетенций, занимается самообразованием, заинтересован в своих достижениях и карьерном росте.

Можно с уверенностью сказать, что внедрению профессионального стандарта педагога дошкольного образования (воспитателя) в нашей республике положено хорошее начало. Мы убеждены, что современные подходы к реализации программ повышения квалификации позволят решить проблему обеспечения государственной гарантии уровня и качества дошкольного образования Республики Татарстан.

## Литература

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155  
«Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного



образования» (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013г., регистрационный № 30384).

Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Государственного комитета СССР по народному образованию 16.06.1989 N 7/1).

Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.

Слепцова И.Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки // Автореф. канд. дис. – М., 2007. – 18 с.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

Ямбург Е.А. Внедрение профессионального стандарта педагога: шаг второй – уровневая оценка профессионального учительского роста: Материалы Всероссийской конференции по обсуждению содержания профессионального стандарта педагога (20 декабря 2016 г.).



# ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ: ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

УДК: 373.21

## Оптимизация неклассических художественных технологий в условиях дошкольного образования

Сухорукова Ирина Юрьевна<sup>a</sup>

МАДОУ «Детский сад № 115» Авиастроительного района г. Казани, Россия

\*E-mail: sukhorukova74@bk.ru

Целью данной статьи заключалась рассмотрение психологического развития детей дошкольного возраста. Результатом стало определение технологий коррекции поведения и психического развития дошкольников с помощью использования неклассических художественных технологий в изобразительной деятельности детей. Технологии способствовали раскрытию творческого потенциала детей.

**Ключевые слова:** неклассическая, технология, изобразительная, деятельность, художественный.

### Введение

Специалист в сфере дошкольного образования должен быть компетентен в понимании психологии ребенка с повышенным беспокойством, неуверенностью и тревожностью. Знать психологические проблемы его и возможности коррекции с помощью изобразительной деятельности. Педагог может создать условия для изобразительной деятельности детей в спокойной психологической атмосфере. Постепенно изобразительная деятельность становится яркой и благодатной почвой для самовыражения и развития ребенка. По мере улучшения изобразительной деятельности ребенка отступает страх перед неизвестным, уходит неуверенность в себе, а также обретаются умения и навыки рисования.

Известно, что обучение детей разным художественным техникам – это принятие его как субъекта этой деятельности. Здесь достигаются субъектно-объектные отношения в процессе восприятия изображаемых предметов и при воплощении их в образах. Идет обогащение социальных мотивов, пополнение тем и замыслов, общественно значимых по содержанию, оценкой и принятием конечного результата. Ребенок, будучи субъектом деятельности, включается в систему общественных отношений через их содержание.

Обучение ребенка художественным неклассическим техникам – это есть процесс коррекции его тревожности, а также его адаптация и развитие в системе общественных отношений. Изобразительное творчество для таких детей развивает один из важнейших психических новообразований этого периода – воображение. Применение изобразительной деятельности как классических, так и неклассических техник, позволяет исследовать рамки тревожности у детей и, в конечном итоге корректировать их и устраниить проблему.

Проблема детской неуверенности в себе, тревожности и их своевременная коррекция с помощью изобразительной деятельности на раннем этапе дошкольного возраста является в настоящее время весьма актуальной.

<sup>a</sup> Сухорукова Ирина Юрьевна, старший воспитатель детского сада № 115 Авиастроительного района г. Казани, магистрант Института психологии и образования КФУ. Россия. E-mail: sukhorukova74@bk.ru



## Методология

Проблемой тревожности занимались разные педагоги и психологи, например, такие, как З.Фрейд, А.М.Прихожан, К.Хорни, Ж.Тейлор. Интерес представляет теория об особенностях творческого воображения у детей Л.С.Выготского, А.И.Кирилловой. О значении детской изобразительной деятельности писали А.В.Бакушинский, Н.А.Ветлугина, Г.Г.Григорьева, Е.И.Игнатьев, Т.С.Комарова, Г.В.Лабунская, Р.М.Чумичева и др.

Возможности традиционной техники художественного творчества рассмотрены в трудах: Т.С.Комаровой, Е.А.Флериной, Н.П.Сакулиной, Н.Б.Халезовой, Р.Г.Казаковой, Г.Г.Григорьевой. Известны исследования по применению неклассических художественных техник рисования в детском саду: Г.Н.Давыдовой, А.А.Фатеевой, С.В.Погодиной, С.К.Кожохиной, О.А.Белобрыкиной, А.Ярыгина, А.А.Мелик-Пашаева, З.Н.Новлянской, Л.Г.Беляковой и др.

Многие педагоги отмечают, что каждый ребенок в дошкольном возрасте очень восприимчив к творчеству. Именно в период дошкольного детства развитие творческих способностей наиболее эффективно. Педагог прививает интерес и любовь к прекрасному, развивает чувства, эмоции. Богатство и красоту окружающего мира детям помогает раскрыть изобразительная деятельность.

В последнее время в работе детских садов все чаще педагогами используется импровизация, которая позволяет самостоятельно находить методы, формы, приемы обучения неклассическим художественным техникам. Неклассические художественные техники отвечают одному из важных условий плодотворного развития детского художественного творчества – разнообразию и вариативности работы с детьми на занятиях. Необычное начало работы, новизна, разные красавые материалы, интересные задания для детей, возможность отбора – все это обеспечивает яркость и непосредственность детского восприятия, помогает заинтересовать и разнообразить детскую художественную деятельность. В детском саду необходимо создавать рабочую атмосферу так, чтобы дети могли свободно применять усвоенные ранее знания, навыки, умения. А когда есть навыки и умения у ребенка возникают положительные эмоции, радость созидания и желание творить.

От созданных условий напрямую будет зависеть творческая деятельность детей, а значит, значительно интенсивнее станут развиваться их художественные способности. Именно возрастными особенностями определяется доступность художественных нетрадиционных техник и в решении некоторых психологических проблем дошкольников.

Сами по себе нетрадиционные технологии определяют необычные сочетания материалов и инструментов. Поэтому, несомненным достоинством таких технологий является универсальность и доступность их использования. Именно технология их выполнения интересна и доступна как взрослому, так и ребенку. Нетрадиционные художественные технологии способствуют обогащению восприятия и знаний детей о предметах и материалах, их использовании, разных способах применения. Они развивают творческие задатки, воображение, способствуют интеллектуальному развитию, коррекции психических процессов и личностной сферы дошкольников, учат быть смелее и свободнее проявлять свои эмоции, а также удивляться и радоваться миру.

## Исследование

Рисунки детей – это скорее изображение, чем воспроизведение. Они выражают внутренний мир ребенка, а не визуальный, и тем самым характеризуют самого ребенка, нежели рисованный предмет. Он передает свои переживания по поводу того, что видел и чувствовал. Поэтому детский рисунок – важнейший материал для понимания эмоционального мира ребенка, отражающий его душевное и психическое состояние.

Возможности детей неуверенных в себе, тревожных, не совершенны. И понимание ребенком не совершенности своих работ может привести даже к отказу от изобразительной деятельности. От ребенка, понявшего что у него не получается задуманное очень часто можно услышать «У меня не получается», «Я не умею», «Я не хочу рисовать», «Я



знаю у меня ничего не получится». Именно в этом возрасте важно научить ребенка разнообразным техникам изобразительной деятельности.

Ученые выявили, что детский рисунок является мощным диагностирующим средством, позволяющим распознать эмоциональное состояние (благополучие, тревожность, враждебность, трудности в общении, низкую самооценку, демонстративность) ребенка. Такими показателями эмоционального состояния в рисунке являются: нажим, своеобразие линий, цвет, расположение фигур в пространстве, наличие штриховки, степень тщательности и точности изображений.

Изобразительная деятельность для ребенка естественна, она ему понятна, близка и приятна и не требуется от него каких-то особых волевых и интеллектуальных усилий. При тестировании детей, ребенку, как правило, известно, что он находится в ситуации тестирования и оценки и, во-вторых, понимает проблему неправильного решения. Именно это понимание создает стрессовую ситуацию для него. Тест-рисунок воспринимается для ребенка скорее как игра не вызывает особой тревоги. Неуверенный ребенок, опасающийся поколебать сложившуюся самооценку, может просто отказаться выполнить инструкцию, которая не кажется ему достаточно серьезной. Может оказаться, что взявшись за работу, ребенок вдруг ее неожиданно бросит, сославшись на то, что ему «больше не хочется рисовать». Хотя понятно: дело не в том, что «не хочется», а скорее в том, что не получается. То есть намечающийся результат не вполне соответствует его ожиданиям, а точнее – ожиданиям взрослого, как их представляет себе ребенок.

Итак, в системе воспитания и обучения детей, неуверенных в себе, важное значение приобретают занятия с применением неклассических художественных технологий. В комплексе с другими предметами они оказывают заметное коррекционно-развивающее воздействие на ребенка: влияют на его интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы (главным образом моторику рук), развитие личностных качеств, способствуют формированию эстетического восприятия и воспитанию эстетических чувств. Задача воспитателя состоит не только в том, чтобы научить детей рисовать, а наверное в том, чтобы в процессе художественных занятий преодолеть или сгладить присущие таким детям недостатки.

Невозможно получить какое-либо изображение, не владея предметами и орудиями изобразительной деятельности. Следовательно, развитие изобразительной деятельности ребенка связано с развитием его предметной деятельности и предполагает достаточно высокий уровень развития последней. Средством коррекции эмоциональной сферы детей неуверенных в себе, склонных к сомнениям и колебаниям, была выбрана методика неклассических художественных технологий. Творчество ребенка, неразрывно связано с работой воображения, познавательной и практической деятельностью. Поэтому воспитатель постепенно, умело вводит ребенка в мир воображения, нацеливает на творческую, оригинальную деятельность.

Невладение дошкольниками графическими навыками и умениями мешает им выражать в рисунке задуманное, правильно изображать тот или иной предмет окружающего мира. Так, чтобы не ограничивать возможности детей в выражении впечатлений от окружающего мира недостаточно традиционного набора изобразительных средств и материалов. Для того чтобы дети занимались творческой практикой, необходимо определенное руководство со стороны взрослых. Поэтому педагогами ДОУ был разработан проект. В проекте мы делаем акцент на совместную работу с родителями. Важно вовремя раскрыть перед родителями способности каждого ребёнка и дать соответствующие рекомендации, которые помогают им развить творческие способности своих детей.

*Цель проекта:* использование художественных неклассических технологий в развитии детей дошкольного возраста неуверенных в себе, склонных к сомнениям и колебаниям.

*Задачи проекта:* знакомить детей дошкольного возраста с нетрадиционными способами рисования, формировать интерес к изобразительной деятельности; способствовать овла-



дению дошкольниками техническими приемами работы с различными изобразительными материалами; развивать эстетический вкус, мышление, восприятие, память, внимание, речь, воображение и творческие способности детей; способствовать самореализации личности ребёнка в художественном творчестве, стимулировать стремление быть оригинальным в выборе своего замысла, давать оценку продуктам своей и чужой деятельности; способствовать использованию полученных знаний, умений и навыков в свободной деятельности детей; воспитывать самостоятельность, аккуратность, инициативность; привлекать родителей воспитанников к деятельности в рамках проекта; содействовать знакомству родителей с нетрадиционными техниками рисования; стимулировать их совместное творчество с детьми; организовать презентацию проекта через выставку рисунков в рамках СП, участвовать в конкурсах, выставках на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

*Ожидаемые результаты реализации проекта:* знания о нетрадиционных способах рисования; овладение дошкольниками техническими приемами работы с различными изобразительными материалами; умение воспитанников самостоятельно применять нетрадиционные техники рисования; увеличить динамику высокого уровня развития по ИЗО на 50%; повысится компетентность родителей воспитанников в вопросе рисования с использованием нетрадиционной техники; активное участие родителей в совместных творческих проектах; участие в конкурсе рисунков на муниципальном, региональном и федеральном уровне; организация ежемесячных выставок продукции детской деятельности для родителей.

## Результаты

Применение художественных терапевтических методов в коррекционной работе обеспечивает эффективное эмоциональное реагирование, облегчает процесс коммуникации для замкнутых необщительных детей, стеснительных, дает возможность неверbalного контакта, способствует преодолению психологических защит. Они оказывают дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций. Важной особенностью проведения художественных занятий в ДОО с детьми неуверенными в себе является применение и использование разных способов и элементов в ходе обучения не-классическим техникам. Усвоение детьми в процессе обучения различных вариантов изображения, технических приемов будет способствовать их творческому развитию. В результате исследовательского эксперимента было выявлено, что художественные не-классические технологии действительно положительно влияют на здоровое формирование ребенка, способствуют укреплению памяти, развивают воображение.

Составление необычных материалов, оригинальные методики позволяют детям ощутить незабываемые положительные эмоции. Нетрадиционный рисунок открывает новые возможности для использования знакомых предметов для детей в качестве художественных материалов, удивляет своей непредсказуемостью. Оригинальность нетрадиционных техник состоит в том, что освобождает детей от ограничений пользоваться только кистью и карандашами, позволяет почувствовать разные материалы, цвета, их характер, настроение. Дети с помощью нетрадиционных технологий учатся наблюдать, думать, мечтать.

Обработка и анализ полученных результатов, проведённых по авторской методике на определение уровня творческих способностей в изобразительной деятельности с использованием художественных техник показал положительную динамику.

### Этапы развития художественно-творческих способностей.

Независимо от того, какие способности есть у ребенка и когда они проявляются, можно выделить четыре основных этапа, которые будет проходить ребенок на пути от способностей к таланту.



Таблица 1. Обследование уровня развития детей старшего дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности

№ п\\ п	Фамилия, имя ре- бенка	Живо- во- пись		Гра- фика		Архи- текту- ра		Скуль- птура		Художест- венно- прикладное творчество		
		1 полуг.	2 полуг.	1 полуг.	2 полуг.	1 полуг.	2 полуг.	1 полуг.	2 полуг.	1 полуг.	2 полуг.	1 полуг.
1												
2												
3												

Примечание: «В» - высокий уровень развития, «С» - средний уровень развития, «Н» - низкий уровень развития

1. *Первый этап* – игровой. На этом этапе внимательные родители играют роль и учителей, и наставников, и великолдуших героев, являясь примером для подражания. Ребенок лишь «играет» со своими способностями, примеряя к себе разные виды занятий и увлечений. Детей может интересовать абсолютно все или, наоборот, что-то одно, но первоначальное увлечение может померкнуть при столкновении с первыми трудностями. Поэтому девиз родителей на этой стадии: «Неторопливость, спокойствие, рассудительность».

2. *Второй этап* – индивидуальность. Этот этап, как правило, приходится на школьные годы, хотя есть дети, способности которых четко проявляются значительно раньше. На этом этапе большую роль играют семейные традиции. Так, например, в семьях цирковых артистов малыши буквально с пеленок начинают выступать вместе с родителями и, минуя этап игры, включаются в жизнь артистов, постепенно привыкая к ежедневной работе. Дальнейшая творческая судьба таких детей предопределена. Но это скорее исключение, чем правило. Большинство детей школьного возраста поступают в какой-нибудь кружок, секцию или студию, и тогда у ребенка появляются наставники, которые работают с ним уже индивидуально. Быстрота его успехов является наградой для учителей. Для этой стадии характерно то, что взрослые постоянно приспосабливаются к ребенку, постигающему свой талант. Если дети вдруг перестают делать заметные успехи, родители считают виновным педагога и пытаются его заменить. Следовательно, на этом этапе индивидуальный наставник играет главную роль. Он даже может подчинить распорядок всей семье распорядку юного дарования, то есть родители очень тесно взаимодействуют с наставником. На этой стадии ребенок уже обычно проявляет желание трудиться и достигать высоких результатов.

3. *Третий* – этап становления. Ребенок нуждается уже в более квалифицированном педагоге, который становится основным судьей его успехов. Родители занимают подчинительную позицию, их роль сводится к моральной и материальной поддержке. На этом этапе для поддержания желания трудиться и достигать результатов, очень важны конкурсы, концерты или соревнования, проходящие вне дома. Родители теперь выступают в роли зрителей.

4. *Четвертый* – этап мастерства.

На этом этапе подросток, если он действительно талантлив, обгоняет своих сверстников, а иногда и наставников и превращается в настоящего мастера в избранной сфере. Подобное случается редко, и достигают таких высот единицы.

Педагогам и родителям надо быть очень осторожными на этой стадии, чтобы не привести ребенка к «звездной болезни».



Таблица 2. Результаты диагностики на 2016-2017 учебный год по «Методике определения уровня развития творческих способностей в изобразительной деятельности»

Месяц	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
сентябрь	25%	35%	40%
май	50%	30%	20%

Необычные материалы и оригинальные методики включают дошкольников в творчество. Они могут сделать то, что хотят и как хотят, и даже придумать в будущем свою необычную технику. Дети получают для себя незабываемые, положительные эмоции, а по эмоциям можно судить о настроении ребенка – он рад или расстроен.

## Выводы

Использование нетрадиционных методов в работе с детьми способствует: удалению детских страхов; повышению уверенности в себе; развитию пространственного мышления; позволяет детям свободно общаться; поощрению детей к творческим решениям; работать с различными материалами; помогает развитию чувства композиции, ритма, цвета; ощущению объема и фактуры; развитию мелкой моторики рук; развитию творческих способностей, воображению и полету фантазии; во время работы дети получают удовольствие.

Опыт показал, что освоение нетрадиционных технологий доставляет дошкольникам истинную радость, если она построена с учетом их возраста и психологии. Они любят рисовать, не испытывая затруднений. Дети смело орудуют художественными материалами, детей не страшит их разнообразие и перспективы самостоятельного выбора. Они с большим удовольствием выполняют понравившееся дело и готовы повторить много раз конкретное действие. Чем лучше получается работа, тем с большим удовольствием они повторяют это, как будто демонстрируют свой успех, и радуются, привлекая внимание взрослых к своим достижениям.

Рисование – это художественное творчество, где ребёнку легко раскрыть самого себя, свободно выражать свои мысли и чувства по отношению к окружающей среде и социальной действительности, освободиться от переживаний и неуверенности в себе. Некоторые педагоги на практике доказывают, что рисование – вернейшая программа по эстетическому развитию детей и психологическому оздоровлению их организма. Ведь рисование не только совершенствует координацию движения рук, пальцев, но и достигает развития многих положительных психических функций.

Дети дошкольного возраста неуверенные в себе обучаемы во всех видах неклассического художественного творчества – рисовании, лепке, аппликации и конструировании. Каждый из названных видов изобразительной деятельности одинаково интересен детям.

Таким образом, художественная деятельность выступает как способ постижения детских возможностей и окружающей действительности, как возможная модель построения добрых взаимоотношений и выражения своих эмоций.

Поэтому художественная деятельность с приемами нетрадиционной техники просто необходима детям для снятия их стрессовых состояний, психического напряжения и для коррекции неврозов, страхов. Многие педагоги и арт-терапевты подчеркивают, что художественное самовыражение укрепляет психическое здоровье детей, так как это доказательный психологический и коррекционный фактор. Использование неклассических художественных технологий очень часто выполняет психотерапевтическую функцию, помогая детям избавиться от психологических проблем, восстановить его психическое равновесие и избавиться от нарушения эмоционального поведения.

Данная экспериментальная работа доказывает, что любая художественная деятельность оказывает положительное воздействие на эмоциональную сферу детей.

## Литература

Алешина, Н.В. (2005). Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью (старшая и подготовительная группы).



Баевский, Р.М. (2003). Концепция физиологической нормы и критерии здоровья / Р.М. Баевский. *Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова*. 2003. Т. 4. № 89. С. 473-487.

Баранова, Е.В. От навыков к творчеству. Обучение детей 2-7 лет технике рисования [Текст]: учебно-методическое пособие. / Е.В.Баранова, А.М.Савельева М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.

Безруких, М.М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству. / М.М. Безруких. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.



# ДЕТСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 372.880.

## Стимуляция речевого развития детей дошкольного возраста средствами сенсорных игр и упражнений

Афанасьева Светлана Михайловна<sup>a</sup>

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 401» г. Казани, Россия*

\*E-mail: lana050966@mail.ru

В статье исследуются сенсорные игры и упражнения. Доказывается, что они стимулируют речевое развитие детей дошкольного возраста, они помогают педагогам ДОУ и родителям упорядочить представления ребенка, полученные им при взаимодействии с внешним миром, способствуют развитию внимания, воображения и наблюдательности.

**Ключевые слова:** сенсорные игры и упражнения, речевое развитие детей, дошкольный возраст.

### Введение

Сенсорное развитие составляет фундамент общего умственного развития ребенка и в тоже время имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности.

Сенсорному воспитанию детей дошкольного возраста в условиях современного детского сада отводится довольно много времени, хотя казалось бы – зачем? Ведь уже с рождения ребенок обладает способностью воспринимать информацию из окружающего мира с помощью органов чувств. Однако не стоит забывать, что сталкиваясь с многообразием форм, красок, звуков, запахов ребенок не всегда может четко их дифференцировать и как результат информация может восприниматься с искажениями и поверхностно.

Значение правильного воспитания воспринимающих органов трудно переоценить, особенно если при развитии ребенка будут следить не только за их физическим состоянием и правильностью функционирования, но и за дальнейшим развитием интеллектуальных процессов, непосредственно связанных с этими органами. Недостаточно, чтобы ребенок научился правильно смотреть и видеть, необходимо, чтобы он умел наблюдать, чтобы он легко улавливал характерные особенности предметов, чтобы он понимал гармонию красок, чтобы он умел наслаждаться природой. Поэтому большое значение имеет обучение детей способам обследования предметов: наложению, прикладыванию, ощупыванию, группировке по цвету и форме, а также последовательному осмотру и описанию формы, выполнению планомерных действий.

В процессе работы с дошкольниками решаются задачи, направленные на развитие сенсорной сферы ребенка. Каждый вид восприятия у детей развивается с помощью специально подобранных игр и заданий. Их выбор определяется с этапами формирования перцептивных действий, с постепенным усложнением и уровнем сенсорного развития детей.

У детей с проблемами в речевом развитии восприятие, как правило, характеризуется недостаточной точностью и гибкостью, а неполноценная речевая деятельность наклады-

<sup>a</sup> Афанасьева Светлана Михайловна, воспитатель первой квалификационной категории, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 401» г. Казани, Россия.  
E-mail: lana050966@mail.ru



вает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Работа воспитателя в детском саду предоставляет возможность изучать и выявлять особенности сенсорного развития детей без речевых нарушений и детей с отклонением в развитии речи на протяжении дошкольного возраста, а также разрабатывать и применять в своей работе методики, которые позволяют формировать сенсорно-перцептивные способности детей в условиях дошкольного учреждения в целях коррекционно-воспитательной работы.

### Исследование

В исследовании были рассмотрены содержание, методы и формы организации работы по формированию сенсорно-перцептивных способностей дошкольников с речевыми нарушениями. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста с нарушением речи отличается качественным своеобразием. У этих детей зрение и слух физиологически сохранны, однако процесс восприятия, который является компонентом сенсорного развития, несколько затруднен - снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в исследовании предмета.

Таким образом, эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков; не использует слова, обозначающие величины ("длинный - короткий", "широкий - узкий", "высокий - низкий" и т.д.), а пользуется словами "большой – маленький". Недостатки сенсорного развития и речи влияют на формирование сферы образов-представлений. Из-за слабости анализирующего восприятия ребенок затрудняется в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения. Можно говорить о замедленном темпе формирования способности воспринимать целостный образ предмета. Влияет на это и недостаточность тактильно-двигательного восприятия, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т. е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь.

Исследование зрительного восприятия позволяет сделать выводы о том, что у дошкольников с нарушением речи данная психическая функция отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Исследования показывают, что простое зрительное узнавание реальных объектов и их изображений не отличается у этих детей от нормы. Затруднения наблюдаются при усложнении заданий (узнавание предметов в условиях наложения, зашумления). Так, эти дети воспринимают образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания. Число ошибок опознания увеличивается при уменьшении количества информативных признаков предметов.

У детей с отклонениями в речевом развитии возникают трудности в пространственной ориентации. Дети в основном затрудняются в дифференциации понятий «право» и «лево», обозначающих месторасположение объектов, возникают трудности в ориентировке в собственном теле, особенно при усложнении заданий. Способности устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в практической деятельности и понимать их в экспрессивной речи являются сохранными. Но в экспрессивной речи дети часто не находят языковых средств для выражения этих отношений. Это результат нарушения процессов перекодирования сохранной семантической программы в языковую форму. Пространственные нарушения у детей с нарушением речи характеризуются определенной динамичностью, тенденцией к компенсации.



Литературные источники указывают на важную роль чувственного опыта в формировании речи, и в частности ее номинативной функции. Восприятие и речь взаимообусловлены в своем формировании: константность и обобщенность восприятия, с одной стороны, и подвижность зрительных образов - с другой, формируются и развиваются под влиянием слова, последнее же, в свою очередь, возникает и уточняется на основе чувственной сферы. Дети с отклонением в речевом развитии обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта, но не используют трудные для них слова и выражения; также возникают трудности в определении пространства, времени.

Данные положения говорят о том, что сенсорное развитие ребенка – это важный этап развития ребенка в целом.

Мною было проведено исследование по выявлению уровня сформированности сенсорно-перцептивных способностей детей средней группы, их возраст от 4 до 5 лет. Были обследованы 20 детей.

Для констатирующего эксперимента были отобраны специальные методики.

Предложив детям выполнить то или иное упражнение, педагог увидит уровень умений по тому, как будет действовать ребенок. Те, кто решает задачу путем хаотичных многократных проб и ошибок находятся на низком уровне. Другие дети тоже используют практические пробы, но делают это целенаправленно. Можно считать, что эти дети находятся по сравнению с первыми на более высоком уровне. И, наконец, детей можно отнести к еще более высокому уровню, если они безошибочно выполняют задание, лишь на основе зрительного соотношения.

## Диагностика

Для определения способности цветового восприятия детям предлагалось упражнение «Закрась рисунок». Для определения способности восприятия величины проводился «Тест с пирамидкой», направленный на умение учитывать размеры предмета и соотносить их. Для определения способности восприятия формы, то есть способности зрительного восприятия геометрических фигур, понимание отношения части и целого, сходства и различия использовали «Тест с геометрическими фигурами».

Чтобы определить уровень пространственного восприятия детям предлагалось задание «Чем залатать коврик?», при выполнении которого формируется не только восприятие целого, но и понимание причинно-следственных зависимостей, что способствует общему умственному развитию ребенка.

Для определения тактильной чувствительности и осязания детям предлагалось упражнение «Угадай, что это».

Для диагностики слухового восприятия детям были предложены упражнения: «Угадай направление, откуда идет звук», «Найди парный звук» и другие.

## Педагогический эксперимент

Благодаря проведенному эксперименту мною было установлено, что у детей с нарушением речи развитие сенсорной сферы значительно отстает по срокам формирования и проходит неравномерно, имеет место качественное своеобразие зрительного, слухового и осязательного восприятия.

По результатам проведенного мною эксперимента были выделены две подгруппы детей, в одну из которых вошли дети с очень высоким и высоким уровнем сенсорного развития – это 10 человек (50%), в другую подгруппу вошли дети со средним и низким уровнем сенсорного развития – 10 человек (50%).

Оказалось, что средний и низкий уровень сенсорного развития преимущественно показали дети с отклонением в речевом развитии. Поэтому для дальнейшей работы была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли 10 детей, показавшие средний и низкий уровень сенсорного восприятия, т.е. дети с нарушением речи. С этими



детьми мы начали коррекционную работу. В процессе коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями решались задачи, направленные на развитие сенсорной сферы ребенка. Каждый вид восприятия у детей развивался с помощью специально подобранных игр и упражнений. Их выбор определялся в соответствии с этапами формирования перцептивных действий, с постепенным усложнением и уровнем сенсорного развития детей.

#### *Упражнение «Кубики»*

Цель: Развивается восприятие величины, цвета, по одному признаку и по двум признакам;

Оборудование: кубики разных размеров и разных цветов. Можно использовать пирамидки, ведерки, матрешки.

Инструкция: задание выполняется совместно с ребенком в форме игрового диалога:

- а) Ты любишь играть? А шалить? Можно мне пошалить? (взрослый разбрасывает кубики на полу); б) Помоги мне, пожалуйста, поднять кубики, дай самый большой кубик, самый маленький. А теперь большой красный... Маленький желтый и т.д.

#### *Упражнение «Чудесные окошки»*

Цель: формирование сенсорной функции восприятия цвета, формы. Оборудование: 12 прямоугольных цветных карточек (основные цвета и их оттенки); 5 карточек различной формы (круг, овал, прямоугольник, квадрат, прямоугольник).

Инструкция: задание выполняется совместно с ребенком в форме игрового диалога.

- а) Один волшебник построил дворец с «чудесными окошками». Чтобы найти свое окошко, надо знать цвета и формы. Давай рассмотрим эти окошки и попробуем назвать цвет и форму (карточки раскладываются на столе, и ребенок называет каждое окошко); б) А теперь выбери свое «окошко», которое тебе больше всего нравится по цвету, по форме.

#### *«Закрась рисунок»*

Цель: Определение способности цветового восприятия. Материал: 3 картинки с изображением цветных рисунков и 3 картинки с изображением тех же рисунков, но в черно-белом варианте.

Процедура проведения: Ребенку дают аналогичные рисунки с цветным изображением и с черно-белым изображением и цветные карандаши многих оттенков. После того, как ребенок посмотрел на цветные изображения в течение одной минуты, их убирают. Ребенку нужно закрасить черно-белый рисунок в соответствии с увиденным цветным.

На выполнение задания отводится 10 минут, потом рисунки сравнивают и определяют количество ошибок.

Инструкция: На картинках нарисованы фрукты (необходимо их назвать). Злой волшебник забрал у них все цвета. Используя карандаши, раскрась картинку так, чтобы фрукты приобрели свои настоящие цвета.

#### *«Игра с пирамидкой»*

Цель: формирование способности восприятия величины. Задание направлено на умение учитывать размеры предмета и соотносить их. Материал: пирамидка из десяти колец разного размера.

Процедура: ребенку предлагается собранная пирамидка из десяти колец разного размера. На глазах у ребенка разбирается пирамидка. Далее ребенок должен самостоятельно собрать пирамидку с учетом размера колец.

Инструкция: Собери пирамидку так, чтобы самое большое колечко было внизу, на нем лежало колечко чуть меньше и т.д., а сверху бы лежало самое маленькое колечко.



### «Чем залатать коврик»

Цель: Формирование пространственного восприятия. При выполнении данного задания формируется не только восприятие целого, но и понимание причинно-следственных зависимостей, что способствует общему умственному развитию ребенка.

Инструкция: Перед показом картинок воспитатель говорит ребенку, что на данном рисунке изображены два коврика, а также кусочки материи, которую можно использовать для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и заплатки не отличались. Для того, чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит к рисунку коврика.

### «Угадай, что это»

Цель: Формирование тактильного восприятия. Инструкция: Ребенок закрывает глаза, воспитатель предлагает ему дотронуться до предмета пятью пальцами, но не двигать ими. По фактуре ребенок должен определить и назвать материал (бумагу, вату, металл, пласти массу и т.д.).

### «Угадай направление, откуда идет звук»

Инструкция: Ребенок закрывает глаза, а воспитатель становится по отношению к ребенку слева, справа, спереди, сзади, и издает звук колокольчиком. Ребенок должен угадать и назвать направление, откуда идет звук.

### «Найди парный звук» (Шумовые коробочки)

Для игры понадобятся парные «шумовые коробочки» с различными наполнителями, издающими разные звуки (фасоль, гречка и т.п.). Воспитатель знакомит ребенка со всеми «шумовыми коробочками» и обращает внимание на то, что все коробочки звучат по-разному. Затем воспитатель должен позвенеть одной из коробочек и предложить ребенку найти коробочку точно с таким же звуком – найти парный звук.

В процессе игры ребенок учится концентрировать свое внимание на звуках, что очень важно как для развития слуха, так и для развития речи. Кроме того, чтобы найти похожую по звучанию коробочку требуется применить и логическое мышление.

### Упражнение «Волшебные картинки».

Цель: Целостность восприятия образа, развитие пространственного восприятия. Оборудование: а) три картинки: первая разрезана на две части; вторая – на четыре части; третья на шесть частей; б) серия сюжетных рисунков (3–4 картинки).

Инструкция: в этих конвертах у меня лежат волшебные картинки. Дети пытаются их сложить, а они опять ломаются. Попробуй сложить картинку. (Воспитатель предлагает сначала простой уровень – 2 части, затем средний – 4 части, последний – сложный – 6 частей).

### Упражнение «Дорисуй предмет»

Цель: Развитие у детей геометрического воображения, пространственных представлений. Оборудование: на листах бумаги изображаются геометрические фигуры, например круги разных размеров, на расстоянии один от другого.

Инструкция: Воспитатель предлагает ребенку назвать предметы, имеющие в строении изображенную или предложенную им геометрическую фигуру, затем составлять или дорисовывать то, что ему интересно, не повторять работ товарищей. Например, необходимо дорисовать, закончить изображение предмета, имеющего в своей структуре круглую форму или треугольник, надо присоединить другие фигуры и получить при этом какой-либо силуэт.



#### *Упражнение «Составь картинку»*

Цель: Развитие у детей геометрического воображения, пространственных представлений, закрепление знаний о геометрических фигурах, их свойствах. Оборудование: Лист бумаги с изображением геометрических фигур на расстоянии друг от друга.

Инструкция: воспитатель предлагает ребенку назвать предметы, имеющие в строении изображенную или предложенную им геометрическую фигуру, затем составлять или дорисовывать то, что ему интересно.

#### *Упражнение «Разноцветные колечки».*

Цель: научить детей правильно называть основные цвета и их оттенки, показать, что предметы можно различать не только по форме и размеру, но и по цвету. Оборудование: колечки диаметром 4–5 см разного цвета, 5–6 небольших коробочек, окрашенных в те же цвета, что и колечки.

Инструкция: воспитатель высыпает на стол подготовленные колечки и просит ребят сказать, какого они цвета. Если дети при этом делают ошибки, то названия цветов следует выучить следующим образом: это колечко синее, как небо или река; этот предмет желтого цвета, как солнышко; а это кольцо красное, как спелая вишня или малина; это – зеленое, как травка летом. Подобные ассоциации помогают детям не только запомнить цвета, в которые окрашены колечки, но и хорошо выучить сами названия. Когда педагог уверен, что ребята хорошо усвоили данный материал, то можно немного усложнить задачу, разложив колечки в подготовленные коробочки в зависимости от их цвета, т.е. в красную поместить все кольца красного цвета, в синюю – синего и т.д. При этом развиваются не только мышление, но и мелкие мышцы руки ребенка.

#### *Упражнение «Разноцветное домино».*

Цель: научить детей правилам игры в детское домино, показать важность подбора нужного цвета, продолжить обучение правильному названию цветов. Оборудование: детское домино из 28 штук, в котором вместо картинок квадраты окрашены в разные цвета (которых должно быть 7 видов).

Инструкция: воспитатель набирает команду игроков, в которой должно быть не более 4 детей, и раздает домино. Каждому участнику достается по 7 штук. После этого один из игроков, которому досталась карточка «красный-красный» выкладывает ее на стол.

Следующий участник кладет домино, в котором один из квадратов окрашен в красный цвет. Далее необходимо выложить карточку, чтобы цвета совпадали. Если у ребенка нет необходимого цвета, то он пропускает ход. Выигрывает ребенок, у которого раньше остальных закончатся карточки домино. Если в игре участвуют только 2 или 3 ребенка, то на столе должны остаться 14 или 7 карточек, перевернутых цветами вниз. Они будут служить запасными для тех ребят, у которых во время игры не оказалось нужного цвета.

Для лучшего закрепления названия цветов желательно просить детей называть их, когда они выкладывают необходимую карточку на стол.

#### *Упражнение «Веселая аппликация».*

Цель: закрепить знания детей об основных цветах, развивать логическое мышление, речь, умение складывать предметы из подготовленных частей. Оборудование: 3 картонных треугольника зеленого цвета большого, среднего и маленького размера (для сбора елочки), 5 картонных лепестков для цветка красного цвета и 1 небольшая зеленая полоска (для сбора ромашки), картонные детали для сбора грузового автомобиля.

Инструкция: ребята рассматривают подготовленные детали и говорят, что можно собрать из данных частей. Воспитатель внимательно выслушивает каждого ребенка и затем объясняет всем, что они сегодня будут делать елочку, цветок и грузовик, показывая при этом подготовленные образцы.



Но сначала педагог просит детей в одну сторону отложить треугольники зеленого цвета, в другую – детали для сбора цветка и отдельно-то, что осталось.

Первым этапом игры ребята должны правильно сложить треугольники, чтобы из них получилась елочка. Сделать это нужно так: первым ляжет на стол самый большой треугольник, на него сверху – средний и только на самый верх – маленький.

Сделать цветок из подготовленного материала ребята должны самостоятельно, но для этого следует сначала показать образец. Когда дети закончат выполнение, педагогу необходимо проверить работу и похвалить каждого ребенка.

Затем дети самостоятельно собирают грузовик, используя для этого приготовленные заранее детали, которых немного больше, чем это необходимо. Такой подход к занятию помогает ребятам проявить фантазию и собрать машину таким способом, как они этого хотят.

## Результаты

Результаты исследования проведенного с детьми после проведения формирующего этапа эксперимента показали положительную динамику сенсорного развития детей с нарушением речи. У детей расширились представления об окружающем мире предметов, обогатился сенсорный опыт, активизировалось их речевое общение.

## Выводы

Комплекс разработанных заданий ориентирован на приобретение сенсорного опыта, благодаря которому дети узнают о своих физических и чувственных возможностях, а также о свойствах вещей, которые их окружают.

Опыт работы показывает, что целенаправленное систематическое сенсорное воспитание позволяет расширить представления детей об окружающем мире предметов, обогатить сенсорный опыт детей, активизировать их речевое общение.

Для успешной работы необходимо создать в группе предметно-развивающую среду, способствующую развитию сенсорных способностей детей - центр сенсорного развития, использовать дидактические игрушки (матрёшки, пирамидки, рамки-вкладыши, звучащие игрушки, массажные мячики разных цветов, игры на развитие мелкой моторики рук (игры со шнурковкой, с прищепками, с пуговицами, пальчиковые бассейны с различным наполнителем: жёлудями, фасолью, морскими камушками, мозаика, игры на развитие представлений о цвете, форме, величине («Большой – маленький», «Длинный – короткий», «Какой?», «Найди предмет такой же формы»); активизировать восприятие детей, включая их в различные виды деятельности (продуктивная, познавательно-исследовательская, игровая и т. д.).

Также немаловажное значение имеет педагогическое просвещение родителей по вопросу «Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста».

Мною была разработана система дидактических игр и предложена родителям для игр с детьми не только в детском саду, но и дома.

Дидактические игры на развитие тактильных и вкусовых ощущений: «Чудесный мешочек», «Определи на ощупь», «Платочек для куклы», «Узнай фигуру», «Найди пару», «Угадай, что съел?», «Что, каким бывает?», «Тяжелый-легкий», «Теплый-холодный» и другие.

Дидактические игры и упражнения для закрепления понятия формы: «Из каких фигур состоит?», «Найди предмет такой же формы», «Какая фигура лишняя», «Составь орнамент», «Волшебный поезд», «Чудесный мешочек», «Дострой дом», «Заштопай штанышки», «Геометрическое лото», «Что лежит в мешочке», «Чьи домики похожи?», «Найди такой же узор», «Найди на ощупь», «Найди по описанию» и другие.

Дидактические игры и упражнения на закрепления понятия величины. «Сравни предметы по высоте», «Самая длинная, самая короткая», «Разложи разноцветные кружки по убыванию, возрастанию», «В какую коробку?», «Дальше – ближе», «Сбор урожая»,



«Подбери чашку к блюдцу», «Собери матрешку», «Собери башенку», «Подбери одежду для кукол», «Строимся на зарядку», «Сломанная лестница», «Палочки в ряд» и другие.

Дидактические игры и упражнения на закрепление цвета. «Какого цвета не стало?», «Какого цвета предмет?», «Собери бусы», Разноцветное лото», «Цветные паровозики», «Назови оттенки цвета», «Воздушные шары», «Разложи фигуры по цвету», «Собери овощи», «Выложи по образцу», «Подбери себе соседа», «С какого дерева листок», «Сложи пирамидку», «Украсим елочку», «Сложи радугу», «Полосатый коврик», «Спрячь мышку», игры с мозаикой и другие.

Предлагаемые игры и упражнения помогут педагогам ДОУ и родителям упорядочить представления ребенка, полученные им при взаимодействии с внешним миром, будут способствовать развитию внимания, воображения и наблюдательности.

### Литература

- Борисова, Е.А. (2008). Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками Методическое пособие. Москва: Сфера. 64 с.
- Йощенко, В.О. (2009). Сборник примерных форм документов и методических материалов к организации логопедической работы в ДОУ. Москва: АРКТИ. 248 с.
- Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. (2005). Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. Москва: Айрис-пресс,
- Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов и воспитателей детсадов Под. Ред. В.И. Селиверстова. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1981. 192 с.
- Использование логопедических игр в логопедической работе / Сост. Д.А. Мазо, А.М.Черник, М.Ф.Фомичева. Москва, 1971.
- Ильина, С. (1997). Игра незаменимый помощник в обучении дошкольника. // Наука и Школа № 8 Практическая психология и логопедия № 1-2. 2003 г. / Игровые приемы в логопедической работе с дошкольниками на этапе обучения навыкам звукового анализа и синтеза / А.Ю.Никитина.



# МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 373.2.035.4

## Педагогика Монтессори как действующая модель формирования пространства поликультурного воспитания дошкольников

Казакова Валентина Александровна<sup>a</sup>,

*Детский сад "Индивидум", г. Казань, Россия*

\*E-mail: kazval@inbox.ru

На основании понятий «поли-этно-культурное образование» и «поли-личностно-культурное образование» проводится анализ соответствия базовых принципов Монтессори-педагогики (как метода и как системы подготовки педагогов) идеалам и ценностям парадигмы поликультурного воспитания.

**Ключевые слова:** поликультурное воспитание дошкольников, Монтессори-педагогика.

### Введение

Проблема поликультурного воспитания дошкольников в современных условиях развития поликультурного общества приобретает особую актуальность. Приобщение ребенка к миру человеческих ценностей обеспечивает формирование толерантности, осознание ребенком своей принадлежности к мировым культурным ценностям.

Опираясь на практико-ориентированные исследования (Габдулхаков, 2016), (Хакимов, 2012), можно говорить о том, что российская система образования находится в поиске форм и методов формирования поликультурного образования.

Интересно рассмотреть в этой связи педагогическую систему М.Монтессори как один из вариантов парадигмы создания поликультурного образовательного пространства.

Э.Р.Хакимов (Хакимов, 2009) выделяет три различных смысла понятия «Поликультурное образование»:

1. «Поли-этно-культурное образование». Здесь поликультурное образование носит межнациональный, межэтнический характер. Оно обозначает взаимодействие различных этнических культур в образовании в ситуации плуралистической культурной среды, адаптацию к культурным ценностям других народов.

2. «Поли-социо-культурное образование». Здесь поликультурное образование расширяется до признания любых социальных групп, составляющих общество, как отдельных культур (субкультур), взаимодействующих и взаимообогащающих друг друга и представленных в образовании. В этом смысле поликультурное образование решает проблемы гуманизации отношений между людьми, принадлежащими к одной этнической группе и в ее границах – к различным социокультурным группам, имеющим инаковую культурную идентичность (политическую, родовую, половую, религиозную и др.).

3. «Поли-личностно-культурное образование». Этот подход опирается на то, что любая личность в процессе образования способна сопрягать и соединять разные культуры, выступать субъектом диалога культур, «поликультурность – это способность человека интегрировать в своем сознании разные культурные пласти, области, смыслы, значения...

<sup>a</sup> Казакова Валентина Александровна, воспитатель детского сада "Индивидум", г. Казань, ул. Чистопольская, 82. Россия. E-mail: kazval@inbox.ru



Здесь образовательный процесс строится как взаимодействие различных позиций, точек зрения, способов мышления – различных культурных пластов, наделенных собственным «голосом». Центром поликультурного образовательного пространства является ученик как субъект персонифицированной культуры. Ведя диалог с другими культурами, он со-прягает в своем сознании различные культурные пласти и смыслы, самостоятельно осуществляет нравственный выбор, находит ответы на жизненно важные для себя вопросы».

## Исследование

В нашем исследовании мы особо выделяем «первый» и «третий» уровни смысла понятия «Поликультурное образование» в их связи и различии.

Содержание этих уровней представляется довольно близким основным принципам педагогической системы Монтессори.

Гипотеза исследования состоит том, что педагогика М.Монтессори может служить в качестве действующей модели формирования пространства поликультурного воспитания дошкольников.

Представляется интересным выделить два уровня рассмотрения педагогики Монтессори: 1) как развивающейся педагогической *системы*, поля коммуникации, и личностного роста педагогов и 2) как *метода*, организующего педагогический процесс взаимодействия ребенка, педагога и образовательной среды.

## Поликультурные смыслы педагогической системы М.Монтессори

*Система Монтессори и проблемы «Поли-этно-культурного» уровня образования.*

Рассматривая «Поли-этно-культурное» измерение системы Монтессори, мы сталкиваемся с парадоксом. С одной стороны, система распространена по всему миру, равно на Востоке и на Западе. «Можно уверенно говорить о том, что «система М. Монтессори представляет собой уникальное явление в мировой педагогической культуре, благодаря смене приоритетов национальных (ментальных) идей воспитания и обучения на признание единства международного педагогического пространства» (Грибанова, 2014). Т.е. стандартизация системы подготовки педагогов (АМИ-стандарт), казалось бы, исключает этно-культурную составляющую.

С другой стороны, тот же АМИ-стандарт обязывает будущего педагога пройти практику как минимум в трех разных странах, стимулируя именно полиэтнический диалог.

Представляется, что парадокс этот может быть разрешен пониманием системы Монтессори как площадки полиэтнического диалога. Очевидно, что именно стандартизация основополагающих принципов позволяет тесно общаться педагогам – представителям разных этносов, и может быть рассмотрена как работающая модель функционирования глобального образовательного пространства.

Россия в этом смысле сегодня находится в самом начале «использования» Монтессори-системы для вхождения в это поли-этно-культурное образовательное пространство.

В настоящее время интеграция России в европейскую культуру и образовательное пространство рассматривается как часть более общего процесса культурной интеграции, идущего в условиях диалога и даже противостояния культур. Наиболее сложным является культурное взаимодействие. Оно предполагает не только изменение ценностей, но и корректировку смыслов образования. Здесь необходимо различать смену ценностей и смыслов в педагогической науке, в родительском и профессиональном сообществах. Этот процесс является не только достаточно болезненным, но и медленным ... В результате в сфере управления образованием педагогика Монтессори оказалась дорогой инновационной инициативой ...» (Сомнительный, 2006).



*Система Монтессори и проблемы «Поли-личностно-культурного» уровня образования.* Этот уровень поликультурного образования тесно связан с первым. Прежде всего, хочется сказать о трудностях вхождения педагогов в систему ценностей Монтессори-метода. «Для того, чтобы интеграция произошла, педагог должен принять новые, антропоцентрические ценности и освоить технологии, которые помогут ему их реализовать. Он должен признать, что ученик становится организационным центром образования (субъектом обучения). Возможно, это и должно стать главным продуктом интеграции на ее первом этапе.» (Сомнительный, 2006).

«Для профессионального становления Монтессори-педагога необычайно важной является работа по самосовершенствованию своей личности, развитие таких черт, как толерантность, независимость, доверие к ребенку, оптимизм, стремление к обогащению своего духовного потенциала» (Каргапольцева, 2013).

### **Поликультурные смыслы метода М.Монтессори**

#### *Проблемы «Поли-этно-культурного» образования и метод Монтессори*

Рассматривая проблемы «Поли-этно-культурного» образования в методе Монтессори, можно отметить видимое противоречие, аналогичное рассмотренному выше. Соответственно, очевидно, что стандартизация материала (на 90 % от идентичен в любой Монтессори-школе любой страны мира) позволяет создавать насыщенное поли-этно-культурное пространство.

Кроме того, «Дошкольное развитие ребенка, по мнению М. Монтессори, опирается на сензитивные периоды (Богуславский, 1994). Эти выделенные итальянским педагогом периоды имеют определенные возрастные границы и ряд особенностей, делающих их универсальными для детей дошкольного возраста любых рас и национальностей, без геополитических и культурных различий.

Интересен здесь опыт участников проекта «Международный детский сад», организаторами которого является международная студенческая организация Aiesic: «Реализация проекта заключается в следующем: иностранные волонтеры с хорошим знанием английского языка и опытом работы с детьми на протяжении пяти недель пребывают в российских детских садах в качестве ассистентов монтессори-педагогов. Во время своей работы в детском саду волонтеры представляют свою страну, ее культуру, национальные традиции; устраивают интерактивные уроки географии; уроки английского, мастер-классы и многое другое.

Цели реализации данного проекта:

1. Создание особой детской среды, в которой осуществляется межкультурное общение;
2. Формирование у детей и сотрудников ДОУ уважительного отношения к представителям разных национальностей;
3. Развитие коммуникативных навыков детей и сотрудников ДОУ с носителями других языков;
4. Практика английского языка;
5. Возможность каждого субъекта познакомится с культурными, природными, национальными особенностями разных стран;
6. Пропаганда российской культуры» (Дронкина, 2016).

### **Проблемы «Поли-личностно-культурного» образования и метод Монтессори**

Личностный аспект поликультурного образования – наиболее благодатная тема исследования, т.к. метод Монтессори по сути своей личностно-ориентирован. Хакимов (Хакимов, 2009) характеризует этот уровень так: «Здесь для поликультурного образования принципиально понимание каждого человека, как уникального мира культуры, вступающего во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящего себя в процессе



этого взаимодействия. В качестве носителей культуры определяется не только этнос или иная социальная группа, но и личность».

«Многообразие культуры – это, прежде всего, многообразие личностей, их диалогическое общение на школьном уроке или в большом времени человеческой жизни» (Борисенков, 2004).

Сущность поликультурного образования в этом подходе – каждый ученик, осваивая культурные пласти, проводя диалог между ними, делает открытия в них и в самом себе, переживая при этом пробуждение новых умственных и душевных сил, соответствующие области культуры становятся «его миром», пространством возможной самореализации.

Если говорить в этой связи об основополагающих принципах метода Монтессори, то мы видим очевидные параллели.

Приведем только одно авторитетное мнение: «Новый гражданин нового Мира – это гражданин Вселенной, который живет не только в рамках своей национальной идентичности, но и объединяется с представителями других государств “под единым флагом человечества”» (Grundgedanken, 1996).

## Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что дети, получившие образование в условиях системы Монтессори, имеют высокий образовательный и интеллектуальный уровень развития, владеют способностью делать выбор, принимать ответственные решения, обладают культурой автономии и высокой степенью адаптации к условиям любого социума. Основным принципом современной школы Монтессори является уважение каждого ребенка, отношение к нему как к уникальному индивидууму, уважение его семьи и культуры. Педагоги создают прочный эмоциональный климат уважения и доверия, безопасную окружающую среду, отвечающую всем потребностям детей. Ребенок ощущает себя нужным обществу и свободно вступает в партнерские отношения с другими детьми.» (Волик, 2007).

Проведенное исследование показывает, что педагогика М.Монтессори может служить основанием построения поликультурного образования (в формах «поли-этно-культурного» и «поли-личностно-культурного» как минимум на двух уровнях: 1) как система подготовки педагогов (формирования их поликультурных компетенций); 2) как метод формирования поликультурных компетенций дошкольников. Однако, этот потенциал реализуется только в частном секторе и не востребован в сфере управления образованием на государственном уровне.

## Литература

- Габдулхаков В.Ф. (2016) Перспективы поликультурного образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С.Выготского (Москва, 7-8 июня 2016 года). - М.: Изд-во Московского психологического социального университета, 2016. – С. 668-672.
- Хакимов Э.Р. (2012) Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода - Ижевск, 2012.
- Хакимов Э.Р. (2009) Сущность поликультурного образования // Вестник ИжГТУ, №3, 2009. - С.189-191.
- Грибанова М. В. (2014) Компаративный подход в изучении условий адаптации «метода Монтессори» к современным требованиям дошкольного образования // Пермский педагогический журнал №5 2014. - С.33-39.
- Сумнительный К.Е. (2006) Проблемы и пути адаптации педагогической системы М. Монтессори на фоне интеграции России постсоветского периода в европейское пространство // Известия ВГПУ, №7, 2006. - С. 85-90.
- Каргапольцева Н.А. (2013) Профессиональная подготовка Монтессори-педагога // Вестник Оренбургского государственного университета 2013. - С.126-132.
- Богуславский, М.В. (1994), Юлия Фаусек: Тридцать лет по методу Монтессори /М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков. М., 1994. - 146 с.



- Дронкина В.И. (2016) Оптимизация работы дошкольного образовательного учреждения в условиях глобализации поликультурной среды и многоязычия. Реализация проекта // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2016.- С. 56-60.
- Борисенков, В. П., Гукаленко, О. В., Данилюк, А. Я. (2004) Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. – М., Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. - 576 с.
- Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. hergst. Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg, 1996. цит. по Тарасенко Н.Г. Значение космической педагогики К.Н. Вентцеля и идеи М. Монтессори о «космическом воспитании» в разрешении проблемы формирования мировоззрения личности, 2011. - С.101-109.
- Волик Г. А. (2007) Педагогические взгляды Марии Монтессори и их влияние на образовательную систему США, 2007. Сибирский педагогический журнал. С. 89-96



УДК: 372.3.

## Сюжетно-ролевая игра как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

Апакова Людмила Сергеевна<sup>a</sup>

НОУ «Престиж-школа, детский сад «Созвездие», Казань, Россия

\* E-mail: m.apackova@mail.ru

Изучение человеческих отношений, взаимоотношений, общения является для детской педагогики главной проблемой. С раннего возраста мы должны воспитывать подрастающее поколение в духе высокой ответственности за свое поведение. Важную роль в жизни человека играют межличностные отношения в детстве, так как для ребенка его общение с другими людьми является главным условием развития личности, а не только источником для получения разнообразной информации (переживаний). Отношение ребенка с другим человеком начинается и наиболее интенсивно развивается в дошкольном возрасте, так как он в этом возрасте посещает детский сад. Дальнейшая судьба ребенка его социального и личностного развития во многом зависит от того, как сложатся отношения ребенка в первой в его жизни группе сверстников. Поэтому взрослому необходимо помочь ребенку, научить его налаживать отношения с окружающими, чтобы этот факт не стал тормозом на пути развития его личности.

В данной работе мы проиллюстрировали сюжетно-ролевые игры как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

Проведенная работа показала, что сюжетно-ролевые игры могут служить эффективным средством развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, старший дошкольный возраст, игра, сюжетно-ролевая игра.

### Введение

Межличностные отношения - это многообразная и относительно устойчивая система избирательных, осознанных и эмоционально переживаемых связей между членами контактной группы (Смирнова, 2005).

Так же мы рассматриваем в данной работе понятие «межличностное отношение» через понятия «общение» и «отношение». К. Маркс отметил: «Общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которым люди как физически, так и духовно творят друг друга...» (Маклаков, 2001). Выделяя концепцию генезиса общения, в котором взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения, можно согласиться с мнением Лисиной М.И. (Лисина, 1986), что общение является особой коммуникативной деятельностью, которая направлена на формирование взаимоотношений. Соглашаются с данной точкой зрения М.И.Лисиной и другие авторы – Г.М.Андреева, Т.А.Репина, Я.Л.Коломинский, К.А.Абульханова-Славская.

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвятили свои работы многие отечественные исследователи. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Р.И.Жуковская, Р.А.Иванкова и др.) (Леонтьев, 1995). В других определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (А.И.Сорокина, В.Р.Беспалова и др.). Другие раскрывают значение игры в художественном воспитании детей (П.А.Ветлугина, Н.П.Сакулина, Н.В.Артемова и др.) (Краснощекова, 2007).

<sup>a</sup> Апакова Людмила Сергеевна, НОУ «Престиж-школа, детский сад «Созвездие», Казань, Россия.  
E-mail: m.apackova@mail.ru



«Игра – арифметика социальных отношений» (Выготский, 2002). Для ребенка игра является способом самореализации и самовыражения. У каждого ребенка свой мир игры, и, когда ребенок попадает в окружение сверстников, он открывает для себя «миры» других детей людей (взрослых и детей). Это является очень увлекательным и интересным, но и одновременно, очень трудным: понять и принять мир другого, раскрыть для него свой мир.

В отечественной дошкольной педагогике проблемой руководства детской игры занимались Д.В.Менджерицкая, Р.И.Жуковская, В.П.Залогина, Н.Я.Михайленко и др. Основное место в игровой деятельности ребёнка-дошкольника начинает занимать ролевая (сюжетная) игра, в которой ребенок воспроизводит то, что видит вокруг себя и в различных сферах деятельности взрослого. Из множества различных видов игр, главным видом деятельности детей старшего дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Проявление самостоятельности детей в сюжетно-ролевой игре – одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т.п. В игре ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. Дети отражают в играх события и ситуации, далеко выходящие за рамки их личного опыта, стремятся воспроизвести то, что происходит в жизни страны и всего человечества. Игровая деятельность ребенка все больше начинает получать социальную направленность: ребенок приобретает опыт социального поведения, пытаясь в игре «примерить» на себя ту или иную социальную роль.

## Методология

Данная проблема широко освещена в психолого-педагогической литературе (Т.А.Репина, М.И.Лисина, А.В.Петровский, Е.О.Смирнова, А.В.Запорожец, Л.И.Божович и др.). Именно в дошкольные годы, как показывают специальные исследования (Леонтьев, 1995) за-вязываются первые отношения между детьми. Т.А.Репина (Репина, 1984) в своих исследованиях обращалась к вопросу развития отношений детей в группе детского сада. Т.В.Антонова (Антонова, 1951) рассматривала своеобразие проявления старшими дошкольниками инициативности в общении со сверстниками. А.А.Рояк (Рояк, 1988) составила психологическую характеристику трудностей в межличностных отношениях у дошкольников. Р.А.Иванкова (Иванкова, 1971), Р.Л.Кричевский изучали влияние деятельности на взаимоотношения детей.

## Теоретическая основа исследования:

- концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений (А.В.Петровский);
- концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения (М.И.Лисина);
- исследования Е.М.Щербаковой в области формирования взаимоотношений дошкольников в процессе игровой деятельности;
- концепция Д.Б.Эльконина, период детства.

Также данной проблеме посвящены теоретические исследования Т.А.Репиной, Е.О.Смирновой, А.В.Запорожец, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьева.

## Дискуссия и обсуждения

Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодёжи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчуждённость и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает обратиться к рассмотрению отношений детей друг с другом на ранних этапах онтогенеза, с тем, чтобы понять их воз-



растные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций.

В современном мире эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослыми. Это значит, что умение общаться, сохраняя хорошие отношения с другими людьми, становится всё более важным. К сожалению, многие дети в семье не приобретают этого важнейшего социального навыка, но именно в детском саду, посредством игры со сверстниками, можно научить детей решать конфликты, слушать и понимать других, уважать чужое мнение и не в последнюю очередь – следовать социальным нормам и правилам.

## Исследование

Актуальность проблемы заключается в том, что проблема межличностных отношений является одной из центральных психолого-педагогических проблем современной психологии и педагогики. Так как отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте и опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

С помощью сюжетно-ролевых игр для изучения развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста, было проведено исследование, целью которого было: обосновать и экспериментально доказать эффективность использования сюжетно-ролевых игр в развитии межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Эмпирическое исследование проходило в форме психолого-педагогического эксперимента и включало *три этапа*:

*1 этап – констатирующий.* Цель: выявление уровня развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

*2 этап – формирующий.* Цель: разработка и реализация программы, направленной на развитие межличностных отношений старших дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры.

*3 этап – контрольный.* Цель: выявление эффективности подобранных сюжетно-ролевых игр в процессе развития межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

## Методы

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1. Социометрический метод «Метод вербальных выборов», направлен на выявление социометрического статуса человека в группе.
2. Метод проблемных ситуаций. Предназначен для выявления межличностных отношений в специально создаваемых проблемных ситуациях.
3. Проективная методика «Я и мой друг в детском саду», предназначен для выявления внутренних переживаний ребенка, его глубинного отношения к себе и окружающим.

## Исследование

Перед тем как провести исследование, перед нами стояла задача, что нужно было установить доверительные отношения с испытуемыми (детьми старшего дошкольного возраста), так как это влияет на результаты нашего исследования.

На первом этапе нашего исследования, с помощью трех выбранных нами методик, был выявлен определили, что дети старшего дошкольного возраста эгоистичны, вступают в конфликтные ситуации, не проявляют особых симпатий друг к другу, большое количе-



ство детей не имеют близких, глубоко эмоциональных отношений со сверстниками, что свидетельствует о том, что между детьми идет развитие неблагоприятных отношений.

По результатам нашего первого этапа исследования, была разработана и реализована программа, направленная на развитие межличностных отношений старших дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры. Программа предназначена для работы с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет); продолжительность занятий - 30 мин. Периодичность занятий не реже одного раза в неделю. Программа рассчитана на 6 занятий.

Групповая работа проводилась в достаточно просторном, хорошо проветренном помещении; в интерьере комнаты преобладали спокойные, приятные для восприятия цвета. Для обеспечения занятий необходимы: игрушки (набор врача, магазин, посуда), книги, рисунки.

Структура занятий включает в себя обязательный ритуал приветствия, обсуждения определенной темы и проведение по тематике сюжетно-ролевых игр. В конце каждого занятия обязательно проводится рефлексия и саморефлексия (при необходимости рефлексия проводится после или в процессе выполнения сюжетно-ролевых игр). Ниже представлена таблица «Тематическое планирование программы».

Таблица 1. Тематическое планирование программы

№	Тема занятия	Цели	Методы и приемы	Средства
1.	«Семья»	1.Обсуждение про межличностные отношения в семье 2.Проведение сюжетно-ролевой игры	Беседа, сюжетно-ролевая игра, рефлексия	Создание семейной атмосферы по усмотрению детей
2.	«Магазин»	1.Беседа про поведение в магазине 2. Проведение сюжетно-ролевой игры	Беседа, сюжетно-ролевая игра «Магазин игрушек», рефлексия	Игрушки, необходимые для детей
3.	«В кафе»	1.Беседа про поведение в кафе 2. Проведение сюжетно-ролевой игры	Беседа, сюжетно-ролевая игра, рефлексия	Игрушечная посуда
4.	«Больница»	1. Беседа про поведение в больнице 2. Проведение сюжетно-ролевой игры	Беседа, сюжетно-ролевая игра, рефлексия	Набор игрушек врача
5.	«Библиотека»	1.Беседа про поведение в библиотеке 2. Проведение сюжетно-ролевой игры	Беседа, сюжетно-ролевая игра, рефлексия	Книги, журналы, рисунки
6.	Подведение итога	1.Обсуждение детьми про поведение и отношения между ними. 2.Сюжетно-ролевая игра в детском саду.	Беседа, сюжетно-ролевая игра по желанию детей, рефлексия	По желанию детей

В ходе реализации программы дети учились общаться, взаимодействовать друг с другом в различных сферах деятельности. Для развития межличностных отношений использовались, главным образом, сюжетно-ролевые игры, создавая положительную, дружелюбную атмосферу в группе.

По окончании реализации программы нам было важно узнать, произошли ли значительные изменения в психологическом состоянии детей. Для этого мы перешли к следующему этапу эксперимента – контролльному для определения эффективности реализованной программы.



## Результаты

На констатирующем этапе исследования, до проведения программы, мы можем отметить, что большее количество детей имели неблагоприятный социометрический статус в группе. Дети с трудом выстраивали дружеские отношения с другими, то есть дети, с осторожностью походили к выбору детей и устанавливать контакты.

Проанализировав полученные данные нашего исследования, сделан вывод о том, что, после проведения программы, динамика развития межличностных отношений у детей в группе стала положительной. По результатам контрольного этапа исследования видна положительная динамика формирования детского коллектива. Группа стала более дружной, чем была до проведения программы. Коэффициент сплоченности группы показывает, что развитие дружеских взаимоотношений у детей данной группы идет хорошо. Большое количество детей имеют положительную позицию в группе. Дети стали более дружными, активно и с интересом участвовали в играх, предложенных в программе.

Изменилось их отношение друг к другу. Многие дети в группе стали иметь благоприятный социометрический статус. Хотелось бы отметить испытуемого, у которого не изменилось статусное положение, он более закрытый, не устанавливает близкие контакты с другими, любит в одиночестве производить какую-либо деятельность (собирать мозаику, лепить пластилином и т.д.). 60% детей склонны устанавливать близкие отношения со сверстниками. Стало меньше детей с качеством эгоизма, которые демонстративно оценивали себя перед сверстниками. Дети стали более позитивно оценивать своих сверстников, то есть, они одобряют, дают советы, подсказывают, стараются помочь друг другу. Дети стали сопереживать, радоваться друг другу.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что данная программа эффективна для развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста. Это подтвердилось результатами проведенных нами методик на контрольном завершающем этапе.

Гипотеза подтвердилась, проведенные сюжетно-ролевые игры благоприятно воздействовали на развитие межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста.

## Выводы

Нами была изучена и проанализирована психологическая литература по данной проблеме. Ее анализ позволил выделить следующие основополагающие аспекты проблемы. Межличностные отношения формируются во всех сферах жизнедеятельности человека, но наиболее устойчивыми чаще всего являются те из них, которые являются в процессе совместной трудовой деятельности. Межличностные отношения рассматриваются через понятия «общение» и «отношение», так как они входят в содержание межличностных отношений. Отношение к другому человеку не всегда проявляется внешне, чем общение. Так же отношения являются не только результатом общения, но и побуждает к тому или иному виду взаимодействия. В психолого-педагогической литературе указывается множество определений межличностных отношений, но, по мнению исследователей, ни одно определение не является исчерпывающим и общеупотребительным. Межличностные отношения дошкольников очень сложны, противоречивы, можно отметить, что нередко с трудом интерпретируются. Они не лежат на поверхности, лишь частично проявляются в общении и поведении детей, которые требуют специальных методик для их обнаружения.

Исследовательская работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Исследование показало, что у многих детей вырос интерес к сверстнику, что может охарактеризовать о взаимопонимании друг друга, дружеских контактов, эмоциональной вовлеченности к сверстнику. Стало меньше детей с качеством эгоизма, которые демонстративно оценивали себя перед сверстниками. Дети стали более позитивно оценивать своих сверстников, то есть, они одобряют, дают советы, подсказывают, стараются помочь



друг другу; стали сопереживать, радоваться друг другу, в результате чего стали развиваться межличностные отношения между ними.

Таким образом, проведенная нами работа показала, что сюжетно-ролевые игры могут служить эффективным средством развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста и доказала.

Реализованная нами программа может быть использована в работе психологов, специалистов, педагогов и воспитателей для внедрения в работе с детьми старшего дошкольного возраста в образовательных учреждениях.

### Литература

- Смирнова, Е.О. Холмогорова, В.М. (2005). Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. Москва.
- Маклаков, А.Г. (2001). Общая психология. Питер.
- Лисина, М.И. (1986). Проблемы онтогенеза общения. Москва.
- Леонтьев, А.Н. Запорожец, А.В. (1995). Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Москва.
- Репина, Т.А. Гостюхина, О.М. (1984). Некоторые характеристики детских играющих групп. Психологические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. Москва.
- Антонова, Т.В. (1985). Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре. Москва.
- Рояк, А.А. (1988). Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. Москва.
- Иванкова, Р.А. (1971). Педагогические условия формирования положительных взаимоотношений у детей четвертого года жизни. Москва.
- Краснощекова, Н.В. (2007). Сюжетно – ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов на Дону.
- Выготский, Л.С. (2002). Развитие личности и мировоззрения ребенка. Психология личности: тексты. Москва.



## МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 378.011.3-051: 80 (477)

### Трансформация системы подготовки будущих педагогов в Украине: компетентностный аспект

Овсиенко Людмила Николаевна<sup>a</sup>

*Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды*, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

\*E-mail: ovsienkol@gmail.com

В статье характеризуются современные трансформационные процессы в системе высшего педагогического образования Украины. Автор представляет новации, которые произошли в образовании после внедрения Европейской кредитной трансферно-накопительной системы. В исследовании анализируются стандарты высшего образования Украины в области знаний 01 Образование. Констатируется, что современные проекты стандартов базируются на компетентностной основе и разделяют философию определения требований к специалисту, заложенную в основу Болонского процесса и международного проекта Европейской комиссии «Tuning Educational Structures in Europe». Особое внимание акцентируется на образовательно-профессиональной программе подготовки бакалавра / магистра в области знаний 01 Образование, циклах подготовки будущих педагогов в вузах Украины и их частях, дисциплинах, которые обеспечивают этот процесс. Кроме того, автор характеризирует виды практик и особенности прохождения их студентами педагогических вузов. Теоретические данные исследования подтверждаются практическими показателями. В результате чего делается вывод о том, что подготовка педагога в Украине происходит по новым компетентностно направленным стандартам, программам и планам. Современные инновационные процессы, которые происходят в образовании Украины положительно влияют на результат обучения. За последние годы готовность современного учителя к педагогической деятельности значительно возросла.

**Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, педагоги, инновационные процессы, кредитно-модульная система, Европейская кредитная трансферно-накопительная система, Болонский процесс, уровень высшего образования, стандарт высшего образования, компетентность, интегральная компетентность, общие компетентности, специальные (профессиональные, предметные) компетентности, образовательно-профессиональная программа, педагогическая практика.

#### Введение

Главным достижением любой страны, которое определяет ее статус в мире, является интеллектуальный потенциал специалистов всех профилей. Опыт передовых стран показывает тот факт, что для достижения экономического роста необходимы высококвалифицированные профессионалы. Ведь образованная и компетентная личность лучше ориентируется в новациях и принимает их, быстро реагирует на требования общества, стремится к личностному и общественному развитию, а значит, является «экономически выгодной» стране. Учитывая эти запросы, в начале XXI века (с 2006 года) в Украине возникла необходимость модернизации системы высшего образования в соответствии с требованиями рынка труда.

Первоначальной задачей модернизационных процессов является повышение уровня общей и профессиональной подготовки будущих педагогических кадров. Школе нужны профессиональные, компетентные, творческие учителя, умеющие работать в коллективе,

<sup>a</sup> Овсиенко Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры украинской лингвистики и методики обучения ГВУЗа «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», г. Переяслав-Хмельницкий, Украина. E-mail: ovsienkol@gmail.com



четко понимающие свою задачу в обществе, имеющие широкие по объему и глубокие по содержанию знания, умения и навыки, которые способны применять на практике.

В соответствии с этими задачами, основной целью высшего образования является «подготовка квалифицированного педагога соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» (Савченко, 2010). Решить указанную проблему можно только при условии перенесения внимания с процесса обучения на его результат.

Реформирование современного высшего образования предусматривает глубокую профессиональную компетентность и социальную ответственность при решении задач научно-технического прогресса, социального и культурного развития (Овсієнко, 2012). В действующем Законе Украины «О высшем образовании» указано, что «качество высшего образования – это совокупность качеств личности с высшим образованием, которая отражает ее профессиональную компетентность, ценностную ориентацию, социальную направленность и обуславливает способность удовлетворять как личные духовные и материальные потребности, так и потребности общества» (Закон України «Про вищу освіту», 2016). Поэтому одним из основных заданий современного высшего образования является внедрение в учебный процесс личностно-ориентированных педагогических технологий, развитие у студентов логического мышления, общей культуры, познавательных способностей и профессиональных компетентностей. В связи с этим переход от квалифицированной модели специалиста к компетентностной, то есть ориентированной на результат, на сферу профессиональной деятельности, в Украине становится реальностью, а проблема подготовки компетентных специалистов, развитых личностей – приобретает особую актуальность.

## Методология исследования

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы охарактеризовать современные трансформационные процессы в системе педагогического образования Украины.

Учитывая поставленную цель, основными методами исследования являются: наблюдение, сравнение, абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, моделирование, измерение, эксперимент, обобщение.

## Исследование

Подготовку педагогических работников в Украине осуществляют педагогические и классические вузы.

Система украинского педагогического образования может быть охарактеризована как непрерывный процесс, который обновляется в соответствии с потребностями времени. В XXI веке, учитывая евроинтеграционную направленность политической жизни государства, этот процесс был существенно обновлен. Так, отныне государственная политика в сфере высшего образования основывается на принципах международной интеграции и интеграции системы высшего образования Украины в Европейское пространство, при условии сохранения и развития достижений и прогрессивных традиций национальной высшей школы.

С 2006 года в учебный процесс высшего педагогического образования Украины внедряется кредитно-модульная система организации учебного процесса, которая основывается на сочетании модульных технологий обучения и зачетных образовательных единиц (зачетных кредитов).

Эта новация вызвала широкое обсуждение в преподавательской среде и, вместе с преимуществами, был выявлен ряд ее недостатков (по сравнению с традиционной системой обучения), в частности, это: увеличение объемов самостоятельной работы студентов за счет сокращения количества часов лекционных и практических занятий; снижение ка-



чества подготовки специалистов; недостаточная методическая обеспеченность учебного процесса; массовое внедрение тестовой системы, которое приводит к получению некачественных и поверхностных знаний. Необоснованной была и практика выставления итоговых оценок (особенно по дисциплинам, которые заканчиваются экзаменом) только на основе арифметической суммы результатов текущего контроля, без проведения экзамена. Это не только приводило к снижению качества подготовки будущих педагогов, но и прямо противоречило рекомендациям основных документов Европейского пространства высшего образования («Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG)» (Стандарти і рекомендації, 2015), «Руководство пользователя ECTS» (Довідник користувача ECTS, 2015), материалы проекта «Тюнинг» (TUNING, 2016).

Действительно, кредитно-модульная система в том виде, в котором она функционировала в большинстве вузов Украины, требовала усовершенствования или отказа от нее. Поэтому приказом Министерства образования и науки Украины от 17.09.2014 г. № 1050 кредитно-модульная система оценивания студентов была отменена (Приказ от 30.12.2005 г. № 774 «О внедрении кредитно-модульной системы организации учебного процесса»).

Такое решение было принято в связи с вступлением в силу Закона Украины «О высшем образовании» и в целях обеспечения академической автономии высших учебных заведений.

Таким образом, отныне руководство вузов Украины автономно организовывает учебный процесс.

В то же время, в систему высшего педагогического образования Украины в полном объеме вводится Европейская кредитная трансферно-накопительная система (ECTS). Она является одним из основных инструментов для реализации принципов Болонской декларации (прозрачность системы образования, многоциклическая система высшего образования, повышение мобильности студентов, взаимное признание результатов обучения за рубежом). Целью ECTS является создание условий для внедрения индивидуальных учебных траекторий, обучения в течение жизни.

Заметим, что кредитно-трансферная система ECTS обеспечивает трансфер образования (путем использования согласованных результатов обучения); трансфер объема учебной деятельности (путем перезачета соответствующего количества кредитов); трансфер результатов оценки; а также дает возможность накапливать результаты обучения и кредиты.

ECTS является и основным инструментом обеспечения академической мобильности.

Присоединение Украины к Болонскому процессу обусловило переход ее системы образования на многоуровневую основу, что стало причиной существенных изменений в подготовке специалистов всех направлений и специальностей. Согласно действующего Закона Украины «О высшем образовании» (№ 1556-18) (Овсієнко, 2012), начиная с 2016 года, подготовка специалистов сферы образования осуществляется по соответствующим образовательно-профессиональным, образовательно-научным, научным программам на таких уровнях высшего образования, как: начальный (краткий цикл); первый (бакалавриатский); второй (магистерский); третий (образовательно-научный); научный.

Начальный уровень (краткий цикл) высшего образования предусматривает получение личностью общекультурной и профессионально ориентированной подготовки, специальных знаний и умений, а также определенного опыта их практического применения с целью выполнения типичных задач, предусмотренных для первичных должностей в сфере образования.

Первый (бакалавриатский) уровень высшего образования предусматривает получение личностью теоретических знаний и практических умений и навыков, достаточных для успешного выполнения профессиональных обязанностей учителя.

Второй (магистерский) уровень высшего образования предусматривает получение личностью углубленных теоретических и практических знаний, умений, навыков по из-



бранной педагогической специальности, общих основ методологии научной и/или профессиональной деятельности, других компетентностей, достаточных для эффективного выполнения заданий инновационного характера соответствующего уровня профессиональной деятельности.

Третий (образовательно-научный) уровень высшего образования предусматривает получение личностью теоретических знаний, умений, навыков и других компетентностей, достаточных для формирования новых идей, решения комплексных проблем в области профессиональной педагогической и/или опытно-инновационной деятельности, овладения методологией научной и педагогической деятельности, а также проведения собственного исследования, результаты которого имеют научную новизну, теоретическое и практическое значение.

Научный уровень высшего образования предусматривает приобретение компетентностей по разработке и внедрению методологии и методики исследовательской работы, созданию новых системообразующих знаний и/или прогрессивных технологий, решению важной научной или прикладной проблемы, которая имеет общенациональное или мировое значение.

Получение высшего образования на каждом ее уровне предусматривает успешное выполнение личностью образовательной (образовательно-профессиональной или образовательно-научной) или научной программы, является основанием для присуждения соответствующей степени высшего образования: младший бакалавр, бакалавр, магистр, доктор философии, доктор наук (Овсієнко, 2012).

Требования к содержанию и результатам образовательной деятельности высших педагогических учебных заведений и научных учреждений по каждому уровню определяются соответствующими стандартами. На сегодня в Украине происходит процесс обновления всех стандартов высшего образования. Одним из последствий такого отставания стало появление новых нормативных документов, которые не в полной мере соответствовали Закону «О высшем образовании».

Учитывая то, что автор статьи является одним из разработчиков проектов стандартов высшего образования Украины в области знаний – 01 Образование, специальности – 014 Среднее образование, можем охарактеризовать их структуру и содержание.

Новые стандарты высшего образования должны заменить Отраслевые стандарты (ОСВО), которые в соответствии с законодательством, разрабатывались в 2002-2014 годах.

Современные проекты стандартов базируются на компетентностном подходе и разделяют философию определения требований к специалисту, заложенную в основу Болонского процесса и международного проекта Европейской комиссии «Tuning Educational Structures in Europe».

Новые проекты стандартов, по сравнению с предыдущими вариантами, разработаны с учетом современной парадигмы высшего образования – студентоцентричного обучения. Ведь такое обучение предусматривает учет индивидуальных особенностей студентов и их потребностей, использование различных способов предоставления образовательных услуг, делает гибкие учебные траектории и т.д.

Стандарт высшего образования Украины в области знаний – 01 Образование, специальности – 014 Среднее образование определяет следующие требования к образовательной программе: объем кредитов ECTS, необходимых для получения соответствующей степени высшего образования; перечень компетентностей выпускника; нормативное содержание подготовки соискателей высшего образования, сформулированное в терминах результатов обучения; формы аттестации соискателей высшего образования; требования к наличию системы внутреннего обеспечения качества высшего образования; требования к профессиональным стандартам (в случае их наличия).

Стандартом предусмотрены основные компетентности выпускника педагогического вуза:

- интегральная компетентность;



- общие компетентности;
- специальные (профессиональные, предметные) компетентности.

Интегральная компетентность (ИК) предусматривает способность личности решать сложные специализированные задачи и практические проблемы в области среднего образования, предполагает применение теорий и методов образовательных наук и характеризуется комплексностью и неопределенностью педагогических условий организации учебно-воспитательного процесса в основной (базовой) средней школе; способность проводить исследования, осуществлять инновации, решать комплексные проблемы в области профессиональной, в том числе опытно-инновационной, деятельности, которая направлена на глубокое переосмысление имеющихся и создание новых целостных знаний и профессиональной практики.

К общим компетентностям (ОК) будущего педагога относятся способности: действовать этично, социально ответственно и сознательно; работать в команде и автономно; находить информацию, анализировать и критически оценивать ее; применять полученные знания в практических ситуациях; использовать информационно-коммуникационные технологии; самосовершенствоваться и саморазвиваться; свободно общаться на государственном языке (устно и письменно); использовать знания иностранного языка в образовательной деятельности; адаптироваться и действовать в новой ситуации на основе креативности; утверждать национальные и гуманистические идеалы, демократические ценности и традиции Украины и т.д.

К специальным (профессиональным, предметным) (ПК) компетентностям, определенным стандартом, относятся способности: формировать в учащихся предметные компетентности; применять в собственной практической деятельности современные подходы (личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный), методы и образовательные технологии к обучению/преподавания предметов/дисциплин на основании передового украинского и международного опыта; осуществлять объективный контроль и оценку уровня знаний учащихся по предметам, анализировать особенности восприятия и усвоения учащимися учебной информации с целью коррекции и оптимизации учебно-воспитательного процесса; использовать достижения современной науки в области теории и истории в общеобразовательных учебных заведениях, практике обучения предметов; свободно владеть украинским языком, правильно использовать языковые ресурсы, демонстрировать сложившуюся языковую и речевую компетентность в процессе профессиональной и межличностной коммуникации, владеть различными средствами речевого поведения в разных коммуникативных контекстах; использовать когнитивно-дискурсивные умения, направленные на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах; использовать достижения украинской науки для формирования национального сознания, культурного мировоззрения учащихся, их морали, ценностных ориентаций в современном обществе; критически осмысливать новые тенденции, использовать профессиональные знания, умения и навыки; собственной государственной позицией, личной языковой культурой, эрудицией, уважением и любовью к Украине и ее истории воспитывать национально сознательных граждан; критически анализировать, диагностировать и корректировать собственную педагогическую деятельность, оценивать педагогический опыт (украинский, мировой) в области преподавания предметов/дисциплин с целью профессиональной саморегуляции и сознательного выбора путей решения проблем в учебно-воспитательном процессе; выполнять собственное исследование (проект), обобщать и обнародовать результаты деятельности по разработке актуальной проблемы (в профессиональных изданиях, выступлениях и т.д.); применять элементы теоретического и экспериментального исследования в профессиональной деятельности; целесообразно использовать и создавать современное учебно-методическое обеспечение (оборудование) для проведения занятий; создавать равноправный и психологически положительный климат для обучения, организовывать эффективную коммуникацию между участниками образовательного процесса (учащимися, учителями, родителями и др.), соблюдать этические нормы в профессиональной деятельности



и внедрять их в образовательное пространство и общество; взаимодействовать с сообществами (на местном, региональном, национальном, европейском и глобальном уровнях) для развития профессиональных знаний и профессиональных компетентностей; использовать перспективный практический опыт для реализации учебно-воспитательных целей.

Кроме того, стандартом определен объем образовательной программы в кредитах ECTS (один кредит ECTS составляет 30 часов). Нагрузка одного учебного года (дневной формы обучения) соответствует, как правило, 60 кредитам ECTS.

Объем образовательной программы младшего бакалавра на базе полного общего среднего образования со сроком обучения 11 лет составляет 120 кредитов ECTS, на базе полного общего среднего образования со сроком обучения 12 лет – 90-120 кредитов. Минимум 65% объема образовательной программы должно быть направлено на обеспечение формирования общих и специальных компетентностей по специальности, определенных стандартом высшего образования.

Объем образовательной программы бакалавра на базе полного общего среднего образования со сроком обучения 11 лет составляет 240 кредитов ECTS, на базе полного общего среднего образования со сроком обучения 12 лет, или на базе младшего специалиста – 180-240 кредитов ECTS. Минимум 50% объема образовательной программы должно быть направлено на обеспечение формирования общих и специальных компетентностей по специальности, определенных стандартом высшего образования. Вариативная часть образовательной программы (дисциплины по выбору студента) должна составлять не менее 25% от общего объема образовательной программы.

Для магистра объем образовательно-профессиональной программы составляет 90-120 кредитов, образовательно-научной – 120 кредитов ECTS. Минимум 35% объема образовательной программы должно быть направлено на получение общих и специальных (профессиональных, предметных) компетентностей по специальности, определенных стандартом высшего образования.

Образовательно-профессиональная программа подготовки бакалавра/магистра в области знаний – 01 Образование, специальности – 014 Среднее образование предусматривает такие циклы:

- общих компетентностей;
- профессиональных компетентностей.

Циклы подготовки	
<i>Цикл общих компетентностей (цикл дисциплин общей подготовки)</i>	
1. Нормативная часть цикла	
2. Выборочная часть цикла (за выбором учебного заведения)	
3. Выборочная часть цикла (свободного выбора студента)	
<i>Цикл профессиональных компетентностей (цикл дисциплин профессионально-практической подготовки)</i>	
1. Нормативная часть цикла	
2. Выборочная часть цикла (за выбором учебного заведения)	
3. Выборочная часть цикла (свободного выбора студента)	
Вне циклов	
1. Практика	
2. Экзаменационная сессия	
3. Государственные экзамены	

Далее предлагаем таблицу, в которой отражаются циклы подготовки будущих педагогов в вузах Украины и их части, а также дисциплины, обеспечивающие этот процесс. В цикле профессиональных компетентностей берем за основу учебный план специальности – 014 Среднее образование (украинский язык и литература). Выборочная часть цикла (свободного выбора студента) первого (бакалаврского) уровня высшего образования направлена на получение будущими педагогами специализации «Внешкольное образование».





				<b>ства</b>		
				<b>Дидактические основы методики внешкольного образования</b>		
				<b>Методика организации кружковой работы</b>		
				<b>Современные аспекты управления работой кружков</b>		
				<b>Основы организации внешкольного литературного образования</b>		
				<b>Формы и методы внешкольного литературного образования</b>		
				<b>Теория и методика углубленного изучения украинского фольклора</b>		
				<b>Работа школьного театрального кружка</b>		
				<b>Теория и методика развития литературоведческого ученического творчества</b>		
				<b>Работа школьной литературоведческой студии</b>		
				<b>Теория и методика углубленного изучения украинской литературы</b>		
				<b>Теория и методика углубленного изучения мировой литературы</b>		
Второй (магистерский) Уровень высшего образования (1,5/2 года обучения)	Образовательно-профессиональная программа (1,5 года обучения)	Цикл общих компетентностей (цикл дисциплин общей подготовки)	Нормативная часть цикла	Охрана труда отрасли	3	
				Гражданская защита		
				Философия образования и науки		
				<b>Педагогика высшей школы</b>		
				<b>Психология высшей школы</b>		
				Методология и организация научных исследований		
				Новейшие информационные технологии		
		Выборочная часть цикла (по выбору учебного заведения)		Деловой иностранный язык	3	
				Менеджмент в образовании		
				Правовые основы деятельности высшей школы		
				История становления современной правовой системы		
		Нормативная часть цикла	Украинский научный язык	3		
			Современные аспекты лингвистики			
Образовательно-научная программа (2 года обучения)			Цикл профессиональных компетентностей (цикл дисциплин профессионально-практической подготовки)		Общее языкознание	
					<b>Методика обучения языковедческих и литературоведческих дисциплин в высших учебных заведениях</b>	
					История украинской и мировой литературной критики	
					Теория литературы	
					Литература и критика украинского зарубежья	
					Современный литературный процесс и проблемы украинского и мирового литературоведения	
					Актуальные вопросы украинского терминоведения	
					<b>Профессиональная ориентация</b>	
					Украинская экзистенциальная лирика	3
					Литература как стиль и воспоминание	
					Украинская лингвоконцептология	
			Цикл общих компетентностей (цикл дисциплин общей подготовки)		Проблемные вопросы лингвистики текста	3
					Основные направления современной философской мысли	
					Основы иноязычной научной коммуникации	
					<b>Современные концепции отечественной и зарубежной педагогики и психологии</b>	
					Педагогическая и профессиональная этика	



Нормативная часть цикла	Цикл профес-сиональных компетентностей (цикл дисциплин профессионально-практической подготовки)	Нормативная часть цикла	Аксиологические основы современ-ной системы образования	3
			Методология научного исследования по филологии	3
			Охрана труда в отрасли	3
			Гражданская защита	3
			Новейшие информационные техноло-гии	3
			Выборочная часть цикла (по выбору учебного заведения)	
			Менеджмент в образовании	3
			Спецкурс по психологии	3
			Украинский научный язык	3
			Проблемы интеллектуальной эволю-ции украинского научного языка	3
			Общее языкознание	4
			Современные аспекты лингвистики	4
			Интерпретация и анализ текста	3
			<b>Методика обучения языковедче-ских и литературоведческих дисци-плин в высших учебных заведениях</b>	6
			Теория литературы	3
			История украинской и мировой лите-ратурной критики	3
			Литература и критика украинского зарубежья	6
			Современный литературный процесс и проблемы украинского и мирового литературоведения	4
			Украинский литературный процесс и генеалогия	3
			Литературная компаративистика	4
			Актуальные вопросы украинского терминоведения	3
			Выборочная часть цикла (свободного выбора студента)	
			Актуальные вопросы украинского языкознания	3
			Исследовательские приоритеты в области лингвистики	
			Проблемные вопросы лингвистики текста	3
			Украинская лингвоконцептология	
			<b>Актуальные вопросы украинской лингводидактики</b>	3
			<b>Основы профессиональной лингво-дидактики</b>	
			Украинская экзистенциальная лирика	3
			Литература как стиль и воспоминание	
			Стили национального летописания	3
			Творчество Григория Сковороды	
			<b>Инновационные педагогические технологии в высшем литературном образовании</b>	3
			<b>Инновационные формы обучения в системе высшего литературного образования</b>	

Как видно из таблицы значительная часть кредитов учебного плана приходится на усвоение будущими учителями дисциплин педагогического направления, а именно таких, как: общая педагогика, история педагогики, педагогика высшей школы, психология, психология высшей школы, современные концепции отечественной и зарубежной педагогики и психологии, методика воспитательной работы, методика обучения украинскому языку в ООШ, методика обучения литературы в ООШ, методика обучения языковедческих и литературоведческих дисциплин в высших учебных заведениях, актуальные вопросы украинской лингводидактики, основы профессиональной лингводидактики, инновационные педагогические технологии в высшем литературном образовании, теория и методика углубленного изучения украинского языка, теория и методика углубленного



изучения украинской литературы, методология внешкольного образования, дидактические основы методики внешкольного образования и другие.

По нашему мнению, профессиональная компетентность и мастерство будущего учителя формируется именно в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического и профессионального направления.

В процессе обучения в высшей школе будущие украинские педагоги должны обязательно пройти несколько практик:

- психолого-педагогическую (дидактическую) практику (VI семестр)
- учебно-производственную / производственно-педагогическую практику (VIII семестр)
- учебную и научно-исследовательскую практику (IX-X семестры)
- педагогическую практику в вузах III-IV уровней аккредитации (XI семестр).

Педагогическая практика студентов является важным звеном в системе подготовки учителя/преподавателя. Это еще один этап формирования профессионально-педагогической компетентности, которая должна позволить студенту выпускнику стать полноценным членом общества.

Психолого-педагогическая практика будущих учителей является важным компонентом их профессиональной подготовки. Этот вид практики дает возможность студентам ознакомиться с реальной системой учебно-воспитательной работы в школе, с опытом планирования, проведения учителями уроков, внеklassной работы по предмету, организационной и воспитательной работы классных руководителей с учащимися и их родителями. Ее целью является закрепление и углубление знаний по теории обучения и психологии, обеспечение связи теоретических знаний с практикой учебно-воспитательного процесса школы. Продолжительность психолого-педагогической практики – 1 неделя, база проведения – общеобразовательные школы.

Учебно-производственная/производственно-педагогическая практика проводится с отрывом от аудиторного обучения после изучения дисциплины «Методика обучения предмету (в зависимости от специальности)». Ее целью является развитие в студентов умений проводить уроки в общеобразовательных учебно-воспитательных заведениях, сочетая теоретические знания профессиональных дисциплин с практикой обучения; формирование умений решать конкретные методические задачи согласно условиям педагогического процесса; воспитание в студентов организованности и стремления постоянно повышать научно-методический уровень преподавания, систематически углублять свои знания и творчески применять их в практической деятельности. Длительность производственно-педагогической практики – 6 недель, база проведения – общеобразовательные школы.

Логическим продолжением учебно-производственной практики является учебная и научно-исследовательская практика студентов. Программа практики предусматривает ознакомление с научным творчеством, направлениями работы кафедр, работа в различных библиотеках Украины, оформление списка литературы по теме магистерской работы. Целью практики является формирование умений и навыков исследовательской работы, закрепление знаний по ее теории и методике, проведению экспериментального исследования по проблеме магистерской работы. Срок прохождения практики – 2 недели, база проведения – высшие педагогические учебные заведения.

Педагогическая практика в вузах III-IV уровней аккредитации является завершающим этапом практической подготовки студентов вузов к профессионально-педагогической деятельности. Основной целью этого вида практики является закрепление педагогических навыков, полученных в процессе обучения на первом (бакалаврском) уровне высшего образования, совершенствование знаний, необходимых для работы в высшей школе, формирование умений применять их в учебно-воспитательном процессе при выполнении функций преподавателя. Согласно учебным планам практика проводится на соответствующих кафедрах вузов и длится 2 недели (Кардаш, 2013).



Итак, практика – это еще один этап формирования профессионально-педагогической компетентности, который включает в себя психологическую, педагогическую, дидактическую, методическую и коммуникативную составляющие. Она помогает студенту выработать индивидуальный педагогический стиль.

На современном этапе развития образования уже не вызывает сомнения утверждение, что «знания сами по себе, без навыков и умений их использования, не могут решить проблему подготовки личности к реальной деятельности. Известно, что знания не передаются, а приобретаются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания, без определенных навыков и умений их использования, не могут решить проблему образования и подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности» (Овсієнко, 2011).

Теоретические данные нашего исследования хотим аргументировать некоторыми практическими результатами. В течение последних лет (2012-2016 гг.) мы осуществляли исследование на предмет готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности. Студенты выполняли задания, отвечали на вопросы анкет, проводили зачетные уроки в общеобразовательных школах, практические и лекционные занятия в высших учебных заведениях. Проанализировав все эти данные, мы получили показатели, которые свидетельствуют о том, что современные инновационные процессы, которые происходят в образовании, положительно влияют на результат обучения (табл. 1).

Таблица 1

Год обучения														
2012 г.			2013 г.			2014 г.			2015 г.			2016 г.		
Сформированные компетентности														
Общие и профессиональные компетентности			Общие и профессиональные компетентности			Общие и профессиональные компетентности			Общие и профессиональные компетентности			Общие и профессиональные компетентности		
Уровни сформированных компетентностей														
Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Количество студентов (будущих педагогов разных специальностей)														
245	298	157	300	265	135	362	233	105	434	187	79	515	125	60

Как видим, за последние годы готовность современного учителя к педагогической деятельности значительно возросла.

### Результаты исследования

Таким образом, целью образования в Украине становится не просто знания и умения, а определенные качества личности, ключевые компетентности, которые должны подготовить студентов к дальнейшей профессиональной деятельности.

Государственная политика в сфере высшего педагогического образования Украины основывается на принципах международной интеграции и интеграции в европейское пространство. В систему высшего педагогического образования в полном объеме вводится Европейская кредитная трансферно-накопительная система. Она является одним из основных инструментов для реализации принципов Болонской декларации.

Подготовка педагога в Украине происходит по новым компетентностно направленным стандартам, программам и планам, ведь именно сейчас встал вопрос формирования конкурентоспособного учителя, обладающего самыми современными стратегиями и тактиками обучения.

### Литература

Савченко, О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О. Савченко // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 3. – С. 1. – Режим доступу : [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16).



- Овсієнко, Л. Проблеми реалізації компетентнісного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів-словесників / Л. Овсієнко // Педагогічні науки. – 2012. – Випуск LXI. – С. 281–287.
- Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/list/1/>.
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [Електронний ресурс]. – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с. – Режим доступу : [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).
- Довідник користувача ECTS-2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://mdu.in.ua/Ucheb/dovidnik\\_koristuvacha\\_ekts.pdf](http://mdu.in.ua/Ucheb/dovidnik_koristuvacha_ekts.pdf).
- TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.
- Кардаш, Л. Педагогічна практика студентів-філологів / Кардаш Л., Овсієнко Л., Кулик О. – Переяслав-Хмельницький : ФОП «Лукашевич», 2013. – 104 с.
- Овсієнко, Л. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів / Л. Овсієнко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 6. – С. 46–48.
- Європейська кредитна трансферно-накопичувана система : Довідник користувача (переклад українською мовою) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>.
- Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
- Національний глосарій-2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy\\_Visha\\_osvita\\_2014\\_tempus-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf).
- Перелік галузей знань і спеціальностей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.
- Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти [Електронний ресурс] / Ю. Рашкевич. – Режим доступу : <file:///D:/Users/Dell/Downloads/BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf>.
- Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok\\_sisitemi\\_zabesp\\_yakosti\\_VO\\_UA\\_2015.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok_sisitemi_zabesp_yakosti_VO_UA_2015.pdf).
- Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/biblioteka/rozroblennya\\_osv\\_program\\_2014\\_tempus-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/rozroblennya_osv_program_2014_tempus-office.pdf).
- The UK Quality Code for Higher Education, Subject Benchmark Statements [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.



## СЛОВО О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

УДК 378.145

### О педагогическом эксперименте союзного значения в Казани

Каташев Валерий Георгиевич<sup>a</sup>

*Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия*

\*E-mail: vgkatashev@gmail.com

Развитие любой социальной системы происходит по законам диалектики, отрицать которые также бессмысленно, как не учитывать в хозяйственной деятельности законы природы. Особое значение в социуме имеет система образования, развитие которой происходит в условиях все возрастающей борьбы противоречий. Стратегическим противоречием выступает постоянное повышение требований учащихся к удовлетворению своих познавательных потребностей с одной стороны и возможности удовлетворения этих потребностей со стороны самой системы.

Попытка игнорировать это противоречие приводит к его революционному разрешению. В качестве примера можно привести один из значимых лозунгов революции 1917 года «завоевание права на образование».

В статье показан эволюционный подход к разрешению противоречия между возрастающими познавательными потребностями молодого поколения, потребностями промышленного производства страны в грамотных специалистах, с одной стороны, и возможностями системы образования разрешить это противоречие, с другой.

**Ключевые слова:** педагогический эксперимент, закономерности мышления человека, мышление и восприятие, мышление и речь, знаниевый подход, проблемное обучение.

#### Введение

Нет смысла кого-либо убеждать в том, что внедрение в систему образования какого-либо новаторства, даже если оно желаемо и ожидаемо, нуждается в экспериментальной проверке. Если оно внедряется без реального, научно обоснованного эксперимента, то это воспринимается как волонтистское решение. Показательным примером может служить реализация идеи соединения обучения в средней школе с производительным трудом. Не вдаваясь в детали, можно было констатировать реализацию идеи с отрицательным результатом. Учащиеся школ не просто не могли получить рабочую профессию, они не усваивали общеобразовательные знания.

Как диалектически выверенный эволюционный переход от объяснительно-иллюстративного к проблемному типу обучения в общеобразовательной школе по итогам фронтального эксперимента можно показать с высоты полувекового исторического периода.

#### Исследование

В педагогических научных публикациях двухтысячных годов часто можно встретить термин «знаниевый подход», смыслу которого придается негативный оттенок как некоему архаичному подходу в теории обучения.

<sup>a</sup> Каташев Валерий Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия. E-mail: vgkatashev@gmail.com



В каком-то смысле с этим можно согласиться, поскольку на определенном этапе развития теории и практики педагогики превалировал объяснительно-иллюстративный тип обучения, где предполагалось накопление общеобразовательных знаний на уровне их практического использования.

Другими словами, стратегическая цель этого типа обучения – дать качественное общее неполное среднее или даже среднее образование молодому человеку, что означало усвоение учащимся необходимой суммы общеобразовательных знаний, необходимых для практической деятельности, что и было позднее обозначено как «знаниевый подход».

Содержание общего среднего образования строилось на основе концентрического принципа формирования, который предполагал повторение учебного материала, пройденного в неполной средней школе на более глубоком и качественном уровне уже в средней школе.

Для практически безграмотного населения в России, объяснительно-иллюстративный тип обучения был наиболее рационален. В России не просто в короткие сроки ликвидировали безграмотность, но и создали базу профессиональной подготовки молодых людей для работы в новом для того времени индустриальном обществе.

В послевоенные, 50-е годы XX в. объяснительно-иллюстративный тип обучения приобрел статус традиционного. Под него готовили учителей в педагогических институтах, в процессе повышения квалификации учителей у них отрабатывали монологические методы обучения.

Отдавая должное достижениям системы образования в те годы, необходимо констатировать, что все-таки это было вершиной субъектно-объектного типа обучения.

К этому времени психологи исследовали и показали закономерности усвоения знаний учащимися школьного возраста. Так П.П.Блонский писал: «Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать». Дальше он отмечает другую сторону: ученик «начинает думать там, где привычка или прежнее знание оказываются недостаточны» (Блонский, 1979).

Развивая методологическую сторону проблем мышления, психологи объясняют: «Не все окружающее выступает для человека в качестве условий его мыслительной деятельности. Отсюда встает задача выявить из общего понятия среды, объективной действительности специфическое качество, в котором выступает объект мысли. Объект не дан, а задан в отношении к чему либо, что дано непосредственно (причем понятие данного существует только соотносительно с субъектом). Это положение формулируется С.Л.Рубинштейном как соотношение имплицитного и эксплицитного – объективно существующего, но еще не раскрытоого субъектом» (Славская, 1966), (Рубинштейн, 2014).

Иллюстрация достаточно целостной цитаты классика психологии диктуется необходимостью показать, что к этому времени практически сошлись оба вектора:

- психологи объяснили закономерности развития мышления, дидактической сущностью которых выступает субъектная учебная деятельность ученика по раскрытию смысла того или другого явления;

- педагогическая практика того времени показала необходимость качественного перехода процесса обучения учащихся с традиционного, «субъект – объектного» к субъект – субъектному.

Итак, в 50-е годы в теории и практике общего среднего образования сложилась ситуация, которая в философском понимании обозначается как период бифуркации. Этот период характерен констатацией некоторой вершины достижения в той или другой области деятельности, в данном случае системы образования и теперь предполагает возможность выбора пути следующего этапа развития:

- если прилагать усилия административно поддерживать то, что достигнуто, наступает период стагнации;

- если кардинально и искусственно менять вектор развития, с не выверено поставленными целями, то они оказываются не выполнимыми, как это случилось с всеобщим производственным обучением;



- возможен эволюционный, экспериментально выверенный переход к следующему научно обоснованному более совершенному типу обучению.

Был выбран эволюционный путь развития, в основе которого должны быть экспериментальные данные и дидактически отработанные основания перехода от сложившегося, результативного, объяснительно-иллюстративного типа к новому, более совершенному и еще более результативному, основанному на исследованных тогда закономерностях развития мышления человека, его речи (Славская, 1966), (Рубинштейн, 2014).

Одним из инициаторов эксперимента выступил ведущий в то время ученый в области дидактики **Иван Трофимович Огородников**.



Иван Трофимович Огородников 1900 года рождения, в 1921 году окончил Вятский педагогический институт и инструкторско-педагогические курсы (это важно знать, потому что в дальнейшем могло иметь значение при выборе Казани в качестве экспериментального полигона). В конце 20-х годов была аспирантура в НИИ методов школьной работы. В некотором смысле И.Т.Огородников – ученик Н.К.Крупской. В 30-е годы XX в. он возглавил кафедру педагогики МГПИ им. В.И.Ленина, которая стала центром исследований актуальных проблем образования, в том числе и экспериментальной дидактики.

И.Т.Огородников по праву считается одним из основателей и теории, и практики объяснительно-иллюстративного типа обучения, и во многом ему страна (СССР) обязана высокими достижениями в системе народного образования. Об этом свидетельствуют все его награды и регалии.

Важно в историческом экскурсе понять возможность мышления классика объяснительно-иллюстративного типа обучения диалектически правильно определить его исчерпанный потенциал и осознать необходимость поиска принципиально нового подхода к разработке новой идеологии процесса обучения в школе.

В послевоенных публикациях И.Т.Огородников говорит, что учитель должен развивать не только доминирующий у школьника познавательный стиль деятельности, но и другие, наиболее употребляемые логические методы учебного исследования общенаучных, социальных явлений. Умение пользоваться приемами мышления, свойственными разным стилям деятельности, обогащает и развивает личность. Варьирование различных форм организации познавательной деятельности учащихся, сочетание воспроизводящей и творческой познавательной деятельности через систему упражнений и проблемно-поисковых задач позволяют решать и эту проблему (Огородников, 1963).

На этом этапе развития дидактики как науки и практики как реализации ее теоретических наработок можно обозначить два положения:

1. Человек может продуктивно и логично рассуждать только тогда, когда имеет необходимое и достаточное количество знаний об окружающем его мире. То есть знанийный подход остается стратегической задачей обучения. Речь может идти только об оптимизации содержания обучения.

2. Наработанные психологические положения о возможностях и закономерностях развития мышления человека в школьном возрасте и положения дидактики показывают возможность и необходимость перевода процесса обучения на более высокий качественный уровень. Все необходимые условия для этого были созданы. К ним необходимо отнести:

- содержание обучения средней школы отвечало базовым требованиям классического, светского образования. Оно обеспечивалось методиками и средствами обучения;

- учащиеся как минимум во втором поколении развивались в достаточно образованной среде. Они практически готовы были к субъектной познавательной деятельности;

- в школе работал профессионально подготовленный учитель не только по своему предмету, но и с широким научно-социальным кругозором.



Объективным недостатком можно считать только его профессиональную инерцию работать в традиционном объяснительно-иллюстративном формате.

Перед сотрудниками лаборатории экспериментальной дидактики стала проблема, где, кроме Москвы, целесообразно проводить масштабный педагогический эксперимент.

Почему выбор пал на Казань трудно судить, но можно предполагать, следующее:

- Первое, Казань – единственный город, где сосредоточено более десятка высших профессиональных учебных заведений и практически такое же количество средних специальных профессиональных школ (техникумов). Все эти учебные заведения нуждались в качественно подготовленных абитуриентах, которых в основной своей массе давали казанские школы и к которым с каждым годом предъявлялись все более высокие требования.

- Второе, как было уже отмечено выше, возможно сказался личностный выбор руководителя эксперимента И.Т.Огородникова, для которого Казань воспринималась как территория, близкая к его родной Вятке.

В конце 50-х годов в Казани начался широкомасштабный педагогический эксперимент, непосредственным участником и руководителем которого стала Людмила Петровна Аристова, в то время научный сотрудник лаборатории Научно-исследовательского института содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР.

В 60-е годы о Л.П.Аристовой в Казани ходили легенды, участники эксперимента рассказывали, что жена известного партийного и государственного деятеля, члена Президиума ЦК, Секретаря ЦК, депутата Верховного совета нескольких созывов Аверкия Борисовича Аристова, научный сотрудник исследовательского института, поехала в Казань возглавить реальный эксперимент и конкретную школу № 27.

Можно отметить и такую деталь – А.Б.Аристов в 20-е годы учился в Казани на рабфаке. Это тоже могло служить мотивом выбора экспериментального полигона.

В лице А.Б.Аристова можно показать и заинтересованность руководства страны в проведении эксперимента, его чистоты и объективной дидактической интерпретации.

Участник экспериментальной работы Л.Могильнер, тогда заведующий кабинетом руководящих работников школы Татарского института усовершенствования учителей, рассказывал, что когда группа учителей-экспериментаторов приезжала в Москву для обсуждения хода эксперимента, на вокзале их встречали не только сотрудники института, но и кураторы из правительства на служебных машинах, селили в центральных гостиницах.

В качестве ведущих положений для проведения эксперимента были сформулированы следующие позиции:

1. В отличие от экспериментальных школ НИИ по разным направлениям педагогики, для данного эксперимента были определены обычные общеобразовательные школы в разных районах города. Все учащиеся любых экспериментальных классов должны выполнять одни и те же экспериментальные задания, соответствующие единым учебным программам. Это положение конгруэнтно идеи классика: «Как всех учить всему».

2. Индивидуализация обучения, обозначает необходимость поиска таких методов, при которых будут принципиально по новому учитываться индивидуальные познавательные возможности учащихся в классе по решению учебных проблем.

3. Системообразующим положением выступила готовность учителя к работе в другом типе обучения, принципиально отличающимся от объяснительно иллюстративного типа, признанного как традиционного. В новых условиях на учителя возлагалась функция подготовки всех учащихся к активной познавательной деятельности на уроке. Другими словами, учителю надо подготовить учащихся к уроку как субъектов познавательной деятельности. Как следствие из предыдущего положения, выступает организация коллективной работы учащихся по обсуждению, рассуждению по разрешению учебной проблемной ситуации (Огородников, 1963), (Аристова, 1963), (Данилов, 1963).

Считать, что основываясь на выполнении выдвинутых положений, учебный процесс стал эволюционно перестраиваться, будет очень наивно.



Массовый переход с одного типа на следующий, более прогрессивный тип, затянулся на десятилетия.

Сложности перехода заключались в необходимости разрабатывать, по сути, открытых или выявленных дидактических проблемах по нескольким направлениям:

1. По содержанию учебного материала необходима дифференциация учебных знаний для репродуктивного и проблемного изучения. Это проблема не учителя, а разработчиков методики преподавания предметов. Необходимо и обеспечение наглядными пособиями, специально подготовленных для создания проблемных ситуаций.

2. Переподготовка учителей должна организовываться на новом содержании, где необходимо новое теоретическое осмысление принципов индивидуализации обучения, научного подхода к предъявлению учебного материала учащимся.

3. Необходимо было психологическое осмысление механизмов перестройки мыслительной деятельности учащихся с понимания предъявляемого учебного материала к его логическому осознанию от научного открытия до практического использования, что развивало общие основы мыслительной деятельности растущего человека.

4. К дидактическим открытиям этого периода можно также отнести идеи развития познавательной самостоятельности учащихся, индукционного развития мышления, актуализации опорных знаний учащихся и ряд других. В процессе экспериментальной работы только Казанскими учеными были защищены ряд кандидатских и докторских диссертаций участниками эксперимента.

Начало экспериментальной работы в Казани, естественно, опиралось только на имеющийся опыт и энтузиазм учителей школ № 27, 85 и 1-ой железнодорожной с 1956 по 1963 гг. Персонально можно назвать некоторых из них, это Назмутдинова К.Т., Шакшинская Е.Н., Юшканцева Ж.В., Кирсанов А.А., Каллимулина Т.И. и мн. др.

В процессе эксперимента учащиеся уже показывали значимо более высокие результаты успеваемости, а учителя-экспериментаторы были на слуху не только у педагогической общественности Казани, они стали известны всей стране – Советскому Союзу.

## Результаты

Развитие теории обучения и реальной школьной практике может быть поступательным только на основании серии научно обоснованных экспериментов в психологии умственного развития человека школьного возраста, затем локального педагогического эксперимента в базовой школе научно-исследовательского института, диалектически отработанной педагогически проверенной интерпретации данных, полученных в ходе эксперимента.

Только при доказанных научных положениях реально переходить к их проверке на широкой экспериментальной площадке, в качестве которой были выбраны школы Казани.

Методы, отработанные в ходе фронтального педагогического эксперимента, давшего не только положительные результаты, но и показавшего на необходимость создания принципиально новых дидактических и организационных условий, можно переводить на массовый уровень внедрения.

## Выводы

Исследуя идеологию Казанского педагогического эксперимента, который приобрел Союзное значение, можно сделать следующее заключение:

1. Казанский педагогический эксперимент, направленный на выявление реальных условий перевода процесса обучения учащихся в школе с объект-субъектного подхода, где учащиеся в основном занимались репродуктивной деятельностью, к субъект-субъектному подходу, когда центр тяжести учебной деятельности ученика переносится на его самостоятельную, поисковую учебную работу, показал реальную эффективность. Про-



блемное обучение, обозначенное как тип обучения, было принято не только педагогической общественностью, но и всем социумом.

2. Этот эксперимент явился образцом, диалектически обоснованного, дидактического исследования возможностей развития системы образования в новых социальных условиях, под которыми понимаются благоприятное материальное состояние общества по сравнению с предыдущим периодом, всеобщая функциональная грамотность, высокая мотивация учения.

3. Казанский педагогический эксперимент 50-60-х годов прошлого столетия показал реальность всеобщего качественного обучения учащихся в средней школе и явился плацдармом последующей исследовательской работы во всех профессиональных и общеобразовательных школах Татарии.

### Литература

- Блонский, П.П. Память и мышление. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 2. Москва: Педагогика, 1979.
- Славская, К.А. Детерминация процесса мышления. В книге: Исследование мышления в Советской психологии. Москва: Издательство «Наука», 1966. С. 175.
- Рубинштейн, С.Л. Очередные задачи психологического исследования мышления. М., 2014. С. 225.
- Огородников, И.Т. Дидактические основы повышения самостоятельности и активности учащихся в опыте школ Татарии. Журнал «Советская педагогика». 1963. № 5.
- Аристова, Л. Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук. Казань: Тат. кн. изд-во, 1963.
- Данилов, М.А. Взаимодействие деятельности учителя и самостоятельной работы учащихся в процессе изучения нового материала. В сб. «Об условиях развития познавательной самостоятельности и активности учащихся на уроках». Казань: Тат. кн. изд-во, 1963.



УДК: 304(075.8)

## Непрерывное экологическое образование в исследованиях профессора Самарского технического университета В. Н. Михелькевича

Гайсин Ильгизар Тимергалиевич<sup>a</sup>, Гайсин Ренат Ильгизарович<sup>b</sup>,  
Бекетова Светлана Ивановна<sup>c</sup>, Гилемханов Инсаф Рафисович<sup>d</sup>

*Институт управления, экономики и финансов Казанского федерального университета,  
Казань, Россия*

В статье рассматриваются вопросы использования в учебном процессе педагогических технологий по непрерывному экологическому образованию и воспитанию обучающихся в общеобразовательных школах, гимназиях и в высших учебных заведениях. Уделено внимание научным трудам доктора технических наук, профессора кафедры психологии и педагогики Самарского государственного технического университета Валентина Николаевича Михелькевича посвященным проблемам непрерывного экологического образования обучающихся общеобразовательных школ и вузов.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, педагогическая технология, профессор, Самарский технический университет, экологическое образование.

### Введение

В своих научно-педагогических трудах (Михелькевич, Чертыковцева, 2006), (Михелькевич, Попов, 2011), (Михелькевич, Охтя, 2004) профессор **В.Н.Михелькевич** уделяет



большое внимание проблемам непрерывного экологического образования и воспитания учащейся молодежи. Активно ведет научно-методическую работу с руководителями школ и гимназии, учителями естественнонаучных дисциплин по вопросам экологического образования и воспитания в общеобразовательных учебных заведениях городов Самара, Тольятти и в муниципальных образованиях Самарской области.

Свой жизненный путь В.Н.Михелькевич начал в г. Смоленске. Затем поступил на учебу в Куйбышевский индустриальный институт по специальности «Электрооборудование промышленных предприятий». После окончания учебы с 1954 года начал научную деятельность, работал в Самарском государственном техническом университете в должности ассистента, доцента, профессора, а с 1966 года по 1996 год заведующим кафедрой «Автоматического управления промышленными установками и технологическими процессами» (Гайсин, 2013).

<sup>a</sup> Гайсин Ильгизар Тимергалиевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики географического и экологического образования Института управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 89874114430. E-mail: gaisinilgizar@yandex.ru

<sup>b</sup> Гайсин Ренат Ильгизарович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики географического и экологического образования Института управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 89872369288. E-mail: gaisinrenat@bk.ru

<sup>c</sup> Бекетова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики географического и экологического образования Института управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 89600540021 E-mail: Svetlanasan2012@mail.ru

<sup>d</sup> Гилемханов Инсаф Рафисович, аспирант кафедры теории и методики географического и экологического образования Института управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 89872369288 E-mail: gaisinrenat@bk.ru



А с 1997 года Валентин Николаевич работает профессором кафедры «Психологии и педагогики» Самарского государственного технического университета.

### Характеристика исследований

В 2004 году профессорам В.Н.Михелькевичем в соавторстве с В.М.Нестеренко и П.Г.Кравцовым опубликовано учебное пособие «Инновационные педагогические технологии» (2004 г.). В пособие даются общие понятия и определения педагогических технологий, показано их место в целостном педагогическом процессе вуза. Более подробно излагаются психолого-педагогические основы управления учебной информацией, закономерности восприятия, запоминания, сохранения и воспроизведения учебной информации. Рассматриваются инновационные процессы в сфере педагогических технологий и закономерности их эволюции. Второй раздел пособия посвящен педагогическим технологиям обучения: 1) технологии личностно-ориентированного обучения (учебных стилей каждого ученика; технология обучения с учетом типологии личности; технологии функционально-ориентированного обучения); 2) технологии и приемам интеграции знаний учебных дисциплин; 3) проектирование синергетической образовательной среды. Однако по мнению авторов учебного пособия «у всех этих технологий обучения есть общее дидактическое начало – процесс обучения строится на учете личностных психологических свойств и характеристик каждого из обучаемых, буд-то школьник, студент или взрослый человек» (Михелькевич, Кравцов, Нестеренко, 2004).

В работе «Система непрерывного экологического образования» Андреева Л.И., Михелькевич В.Н., Кустов Ю.А. рассматривают: научные основы экологического образования школьников; содержание и технология реализации непрерывного экологического образования; проблемы преемственности в системе непрерывного экологического образования и др. Данная монография посвящена проблемам функционирования систем непрерывного экологического образования обучающихся общеобразовательных учреждений. В работе уделено большое внимание разработке и апробации синергетической модели системы непрерывного экологического образования школьников, разработанной коллективом учителей и педагогов дополнительного образования гимназии № 77 города Тольятти и учеными вузов Самары и Тольятти под научном руководством профессора В.Н. Михелькевича (Андреева, Михелькевич, Кустов, 2002).

В своих научно-педагогических трудах В.Н. Михелькевич обращает большое внимание на использование, инновационных образовательных технологий в учебном процессе при изучении естественнонаучных дисциплин в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях. Так в работе «Технология индивидуализированного обучения «Дальтон-план» (Михелькевич, 2010) он отмечает, что данная система обучения была разработана в начале XX века известным американским педагогом и учёным Е.Паркхерст. В организации учебного процесса в рамках технологии школьники не связаны общей классной работой. Им предоставляется свобода как в выборе формы занятий, в выборе очередности изучения различных учебных дисциплин, так и в использовании своего рабочего времени. Следовательно, эта технология заменяет классно-урочную систему обучения. По мнению М.Н.Михелькевича, она «... позволяет приспособить темп обучения к возможностям обучающихся, приучает их к самостоятельности, развивает инициативу, побуждает к поиску рациональных методов работы, вырабатывает чувство ответственности за выполнение принятых ими обязательств» (Михелькевич, 2010). Поэтому данную технологию учителя естественнонаучных дисциплин и педагоги дополнительного образования общеобразовательных учреждений могут использовать в экологическом образовании обучающихся в урочное и во внеурочное время.

В общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях в учебном процессе преподаватели интенсивно используют мультимедийные компьютерные технологии. Преимуществом данных технологий является наличие «точек разветвления» в обучающих программах, что позволяет обучаемым, индивидуально регулировать процесс восприятия экологической информации. Чем больше «точек разветвления», тем выше



интенсивность программы и гибкость ее использования в процессе обучения. В экологическом образовании в процессе обучения естественнонаучных дисциплин в школе и вузе важным преимуществом является сочетание аудио-комментариев с видеоинформацией или анимацией, что позволяет постепенно, шаг за шагом разъяснить самые сложные процессы в развитии объектов, связанных с экологической проблемой. Построение процесса обучения экологического образования в виде развивающих интерактивных игр резко повышает интерес и внимание обучающихся к учебному материалу экологического содержания, а музыкальное сопровождение приносит эстетическое удовлетворение и повышает качество информации особенно по предметам естественнонаучного цикла: биологии, географии, экологии (Михелькевич, 2010).

В практике экологического образования в образовательных учреждениях широко используются технологии учебно-игровой деятельности: экологические игры, ролевые (сюжетные) игры, имитационные экологические игры, эколого-психологические тренинги и т.д. К соревновательным экологическим играм относятся: конкурс различных проектов по экологическим проблемам: «Жизнь водоемов», «Роль насекомых в экосистеме», «Человек и природа» и др. Преподаватели регулярно используют ролевые экологические игры. Ролевые игры экологического содержания могут проводиться в виде научных конференций, симпозиумов, семинаров, пресс-конференции (Андреева, Михелькевич, Кустов, 2002).

В.Н.Михелькевич являлся научным руководителем МОУ «Гимназия № 77» города Тольятти, где вел большую работу среди учителей предметов естественнонаучного цикла занимающихся экологическим образованием и воспитанием школьников в урочное и во внеурочное время. В распространении передового педагогического опыта по экологическому образованию обучающихся важную роль выполнял журнал «Родник», издаваемый с 1995 года гимназией № 77 города Тольятти. В издании печатались научные, методические и дидактические разработки ученых вузов и учителей школ и гимназии по различным аспектам непрерывного экологического образования, авторские программы интегрированных курсов по выбору и факультативов экологического содержания и т.д. В течении семи лет профессор В.Н.Михелькевич был научным редактором методического журнала (Андреева, Михелькевич, Кустов, 2002).

Валентин Николаевич в своей работе постоянно уделяет особое внимание изучению проблем непрерывного экологического образования и воспитания обучающихся общеобразовательных и профессиональных учебных заведений (Андреева, Михелькевич, Кустов, 2002). Он регулярно выступает с докладами на различных международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях, семинарах, симпозиумах в городах: Астрахань, Волгоград, Вильнюс, Казань, Москва, Санкт-Петербург, Томск, Тольятти, Набережные Челны и др.

Профессор В.Н.Михелькевич с 1996 по 2007 год принимал активное участие в качестве члена оргкомитета в ежегодных Международных научно-практических экологических конференциях «Окружающая среда для нас и будущих поколений», организуемых кафедрой химии Самарского технического университета, проходящих на теплоходах по реке Волга по маршрутам: «Самара - Астрахань», «Самара - Нижний Новгород» «Самара - Казань - Ярославль». На проходящих конференциях профессор Михелькевич ежегодно руководил работой секции по непрерывному экологическому образованию учащейся молодежи, где регулярно знакомил участников конференции с новыми информационно-дидактическими материалами экологического содержания (Михелькевич, 2010), (Михелькевич, Чертыковцева, 2002).

Известный ученый с 1997 года поддерживал тесные научно-методические связи с учеными и преподавателями географического факультета Казанского государственного педагогического университета (ТГГПУ) и преподавателями географического факультета Набережночелнинского государственного педагогического института. А с 2011 года с кафедрой теории и методики географического и экологического образования Института управления, экономики и финансов Казанского федерального университета по непрерыв-



ному экологическому и эколого-географическому образованию и формированию экологической культуры обучающихся. Валентин Николаевич регулярно принимает активное участие в Международных, Всероссийских научно-методических и научно-практических конференциях, проводимых на базе Казанского федерального университета по актуальным проблемам экологического образования и методики обучения естественно-географических дисциплин в школе и вузе, среди них: «Актуальные проблемы социально-экономической географии» (г. Казань, ТГГПУ); «Инновационные образовательные технологии в естественнонаучном образовании школы и вуза» (г. Казань, ТГГПУ); «Естественно-географическое образование в школе и вузе (г. Казань, ТГГПУ); «Формирование эколого-географической культуры учащейся молодежи в школе и вузе» (г. Казань, КФУ); «Формирование экологической культуры учащихся и студентов в естественнонаучном образовательном процессе» (г. Наб. Челны, НГПИ), и др. Михелькевич, 2010), (Михелькевич, Чертыковцева, 2002).

В.Н.Михелькевич принимает активное участие и в работе Международных экологических конгрессов «Экология и безопасность жизнедеятельности промышленно-транспортных комплексов» (ELPIT – 2007, ELPIT – 2009, ELPIT – 2011, ELPIT – 2013, ELPIT – 2015) на базе Тольяттинского государственного университета в городе Тольятти и бесменно руководит секцией по непрерывному экологическому образованию обучающихся в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях.

Начиная с 1970 года руководит аспирантурой и соискательством по техническим и педагогическим наукам. Им подготовлено 54 кандидатов и 8 докторов технических и педагогических наук, в том числе, пять по инновационным технологиям экологического образования. Ученый регулярно рецензирует научные публикации аспирантов, докторантов и преподавателей вузов.

В настоящее время у В.Н. Михелькевича более 800 опубликованных научных работ, в том числе, 50 монографий, учебных и учебно-методических пособий и 46 авторских свидетельств на изобретения. Многие его публикации посвящены к использованию в учебном процессе инновационных образовательных технологий и проблемам непрерывного экологического образования и воспитания обучающихся общеобразовательных и профессиональных учебных заведений. Долгие годы Валентин Николаевич является членом редколлегии журнала «Вестник Самарского государственного технического университета», серия: «Психолого-педагогические науки», продолжает свою научную деятельность.

## Литература

- Михелькевич, В.Н., Чертыковцева, А.Н. Решение экологических задач в курсе «Основы научно-технического творчества» /Окружающая среда для нас и будущих поколений. Труды ХI Международной конференции (27 августа-4 сентября 2006г). Самара: Сам. ГТУ, 2006. С.120-122.
- Михелькевич, В.Н., Попов, Д.В. Развитие и формирование экологических компетенций студентов в процессе обучения физике /Формирование экологической культуры учащихся и студентов в естественнонаучном образовательном процессе. Сб. материалов Всерос. науч. -практ. конференции (18 марта 20011г.) /Сост. С.М.Файрушина. Набережные Челны РИЦ НГПИ, 2011. – С.197-201.
- Михелькевич, В.Н., Охтя, Н.В. Метод проектов и его использование в средней общеобразовательной и высшей инженерной школах: учеб. пособие /ГОУ ВПО «Самар. гос. техн. ун-т». Самара, 2004. 48 с
- Гайсин, И.Т. Научно-педагогическая деятельность В.Н. Михелькевича, доктора технических наук, профессора Самарского государственного технического университета / Развитие экологической культуры учащихся и студентов в естественнонаучном образовательном процессе: матер. Всерос. науч.-практ. конференции. Набережные Челны, (20 апреля 2012 г.). Набережные Челны, 2012. С. 7-9.
- Михелькевич, В.Н., Кравцов, П.Г., Нестеренко, В.М. Инновационные педагогические технологии. Учебное пособие. Сам. ГТУ, Самара, 2004. 91 с.



- Андреева, Л.И., Михелькевич В.Н., Кустов Ю.А. Система непрерывного экологического образования школьников. Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2002. 200 с.
- Андрюхина, Т.Н., Михелькевич, В.Н. Компетентностная технология подготовки инженеров по эксплуатации и обслуживанию автомобильного транспорта: монография. Самар. гос. техн. ун-т. - Самара, 2010. 181 с.
- Михелькевич, В.Н. Применение и распространение мультимедиа в образовании/ Инновационные образовательные технологии в естественнонаучном образовании школы и вуза. Матер. Всеросс. науч. практич. конференции(23 апреля 2010г.) / Сост. А.Р. Камалиева. Казань: ТГПП, 2010. С. 338-340.
- Михелькевич, В.Н., Полушкина, Л.И., Мегедь, В.М. Справочник по педагогическим инновациям /МОУ «Гимназия № 11», Самар. гос. техн. ун-т. Самара, 1998. 172 с.
- Михелькевич, В.Н. Технология индивидуализированного обучения «Дальтон-план» /От творчества учителя к творчеству ученика: матер. Всеросс. науч. практич. конференции / Под ред. Ф.Г.Газизовой, Р.М.Мансурова. – Казань: РИЦ»Школа», 2010. С. 243-245.
- Михелькевич, В.Н., Охтя Н.В., Сухинин В.П. Практикум по проектированию и анализу педагогических технологий. Самар. гос. тех. ун-т. Самара, 2006. 41с.
- Полушкин, И.А., Михелькевич, В.Н., Ионесов, В.И. Диалоговые технологии гражданского образования: монография. / Самарский научный центр РАН. Самара, 2004. 174 с.
- <http://epa.samgtu.ru/node/3>
- <http://www.cofe.ru>



## Summary

# THEORY AND PRACTICE IN CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION

## The "Teacher of the XXI century" in Kazan Federal University: the classification and matrix of teacher training problems

Gabdulkhakov Valerian Faritovich <sup>a</sup>, Zhigalova Maria Petrovna <sup>b</sup>,  
Ilina Marina A. <sup>c</sup>, Rudolf G. Morozov <sup>d</sup>, Gogleva Catherine B. <sup>e</sup>

*Institute of Psychology and Education FGAOU IN "Kazan (Volga) Federal University", Kazan, Russia*

\* E-mail: Pr\_Gabdulkhakov@mail.ru

The aim of the study is to develop the classification and matrix of challenges in organizing effective teacher training in classical universities of Russia. Analysis of the theory and practice of teacher education in Russia and abroad allows emphasizing the methodological, organizational and structural deficiencies. By analyzing these problems we developed the matrix comprising a root, key, resulting and autonomous problems. Consideration of these issues will allow the use of administrative and human resources of the University correctly.

**Keywords:** classification, matrix, teacher training, Western Europe, Eastern Europe, classical universities.

### References

- Dr. Paed. Eridiana Oļehnoviča & Dr.paed. Mārīte Kravale-Pauliņa (2016) (Daugavpils University, Latvia) Daugavpils University Parades 1-415, Daugavpils, Latvia, LV-5401 eridiana.olehnovica@du.lv marite.kravale@du.lv  
Berezhnaya, I.F. Training future teachers in the classical university. / I.F.Berezhnaya // Bulletin of Voronezh State Technical University. 2014. No. 3 (2). pp. 97-100.

<sup>a</sup> **Gabdulkhakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, member of academy of Pedagogical and Social Sciences, Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 8-9050260544. Address: 420008, Kazan, Kremlin, 18, Russia. E-mail AB-torus: Pr\_Gabdulkhakov@mail.ru

<sup>b</sup> **Zhilalova Maria Petrovna**, the doctor of pedagogical sciences, professor of the University of Brest (Belarus), Honored Teacher of the Republic of Belarus, full member (academician) of the Academy of Pedagogical and Social Sciences of the Russian Federation (Belarus) E-mail: zhygalova@mail.ru

<sup>c</sup> **Ilina Marina A.**, corresponding member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, director of the gymnasium № 3 Zelenodolsk. E-mail the author: zelschool3@mail.ru

<sup>d</sup> **Rudolf G. Morozov**, PhD, member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. Interschool educational combine Aviastroitelny number 1 district of Kazan. E-mail the author: muk-1@list.ru

<sup>e</sup> **Gogleva Catherine B.**, Vice Rector of the Institute of additional education of the Ministry of Culture of the Republic of Tatarstan. E-mail the author: egogleva@yandex.ru



- LIU Nan, Development of teacher education in the context of universitization of continuing pedagogic education. Proceedings of the SGMP. Jurisprudence number 2 (271), 2016
- The aims of education in the transition period, the OECD report [electronic resource]. - (Http://oecdru.org/rusweb/rusfeder / 5/3 / finalrus.htm).
- Project of teacher education development support concept [electronic resource]. - (Http://www.vedu.ru).
- Sprat, IA Educational component of the classical chemical university education [Text] / IA Sprat, VV Lunin, JA Gritsyuk // Moscow University Bulletin. - 2014. - no. 2. - pp. 3-14.
- Torhova, A.V. Costs of universitization of teacher education and ways to overcome them [Text] / A. Torhova // Vocational education. 2006. No. 8. pp. 54-58.
- Bodnar, S.S. Structural features of a continuing pedagogical education system in Canada [Text] / SS Bodnar // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2011. No. 3. pp. 34-45.
- Matrosov V.L.. Teacher education: state, problems and prospects [Text] /V.L. Matrosov. - Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2001. 94 p.
- On strengthening the education reform, the introduction of a comprehensive quality education [electronic resource]. (www.moe.edu.cn).
- Shen, J. International universitization of teacher education comparative analysis [Text] / T. Shen. - Fuzhou: Fujian Education Publisher, 2008. 259 pp.



## THEORY AND METHODS IN VOCATIONAL TRAINING

### Nikolai Lobachevsky and the policy of continuing psycho-pedagogical education in the University

Gabdulkhakov Valerian Faritovich <sup>a</sup>, Bashinova Svetlana Nikolaevna <sup>b</sup>,  
Yashin Olga Vladimirovna <sup>c</sup>

*Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. Russia*

\* E-mail: Pr\_Gabdulkhakov@mail.ru

The **problem** of the research is to search for effective strategies of teaching in the context of continuing psycho-pedagogical education. The effective strategies should be made as technologies. These technologies should provide for the steady performance of continuing psycho-pedagogical education for the university students and later the professional development trainees. However, the assessment of the learning outcomes and strategies of teacher education in the course of continuing education differs in different countries. Some countries (Russia, CIS and some countries of Eastern Europe) assess the academic institution (published papers, professional personnel etc.). Others (Germany, Finland and other) examine the models of pedagogical and secondary education. Some countries (the USA, Great Britain) assess the quality of teacher education (on the basis of Pisa test results, for example). There is no unified conception for teaching strategies, teaching results in the course of continuing psycho-pedagogical education. Upon this the quality of teacher education is decreasing in the whole world.

The **purpose** of the research is to develop an effective strategy of continuing psycho-pedagogical education, which is focused on students and professional development courses trainees.

**Methods** of the research: scientific literature analysis, educational experiment.

The **methodology** of the research is Menter's concept of interdependence of pedagogical competences and educational results.

**The results of the research.** The research demonstrates that both in Russia and foreign countries higher education professors use traditional (about 35%), distance (about 30%), interactive (15%), none (20%) strategy. When polling professors of several Kazan universities about the strategy used in their academic activity (traditional, distance, interactive, none) we discovered that 43% chose distance strategy, 39% - none, 10% - traditional, 8% - interactive one. Most of the professors chose either distance strategy or teaching without any strategy. These are only the poll results. Teachers work observation show that most of them prefer working not remotely but

<sup>a</sup> **Gabdulkhakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, deputy director for scientific work of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 8-9050260544. Address: 420136 29b M.Chuykova st, apt 49, Kazan Russia. E-mail the author: Pr\_Gabdulkhakov@mail.ru

<sup>b</sup> **Bashinova Svetlana Nikolaevna**, Ph.D., Associate Professor, Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 8-9172722967. Address: 420008 18 Kremlyovskaya st Kazan Russia. E-mail the author: Svetlana-bashinova@mail.ru

<sup>c</sup> **Yashina Olga Vladimirovna**, Senior Lecturer at the Institute of Continuing Education of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 8-9046681749. 420008 18 Kremlyovskaya st Kazan Russia. E-mail the author: olga.iaschina@yandex.ru



traditionally and they note that the increasing requirements and reports on digital (computer) education tasks don't let them specificate the strategic meaning of their T&E activity.

Since ancient Greece times all the education strategies have been divided into several groups: memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social. These groups were connected respectively with memory, thinking, compensation of learning difficulties, self analysis, self control, and communication. Now the strategies concept has changed and every education strategy includes all the above mentioned. Their grading and differentiating mainly depend on results only.

In the experiment carried out at Kazan federal university in 2014-2016 four levels of educational results were determined according to scoring-and-rating system: the first is high level (when a student has 80 to 100 scores); the second is middle (60 to 80 scores); the third is low level (40 to 60 scores); the fourth is unacceptable (0 to 40 scores). The experiment verified three strategies: traditional, distance and interactive. These strategies predominate in professors' activity.

**Conclusion.** The undertaken research proved that only interactive strategy has positive effect on educational results. Still its curriculum should include real communication between students and teachers, it should propose using information resources in the mode of algorithmic distance tasks, supporting a student by coaching, that is professional (psychological and pedagogical) situations simulation, coordinated problems solving; a student should become a subject of interaction, take an active part in the course of studying, following his/her individual route.

**Keywords:** continuing psycho-pedagogical education, learning strategies, education results, interactive learning strategies, curriculum, coaching.

## References

- Menter, I. (2014) Educational research – What is to be done *British Educational Research Journal*, 40, 2. CIES conference 2009 flyer. Gita Shtainer Khamsy, president-elect, CIES. The politics of comparison.
- Bolotov, V.A. The types and application of the programs of school students' learning results assessment /V.A. Bolotov, I.A. Valdman. // *Pedagogy*, 2013. No. 8. pp.15-26.
- Vorovschikov S.G. Competency building approach to determining content of education: the model of cognitive competence. / Vorovschikov S.G., Novozhilova M.M. School must teach thinking, projecting and researching: Administrative aspect: Pages written by an administration adviser and a school principal. M., 2007.
- Gabdulkhakov V.F. The model of pedagogical education as a form of Strategic academic unit realization. Academic journal "Education and Self-development". /A.M. Kalimullin, V.F. Gabdulkhakov / 2016. No. 2. pp. 3-7.
- Galperin P. Ya. Psychology of thinking and the study of staged mental actions creating. /Research on thinking in Soviet psychology. – M., 2006. – 249 p.
- Inkov M.E. Teacher's professional competences diagnostics in the context of professional development 13.00.08 – theory and methods of professional education (pedagogy). Thesis abstract ... for Cand. of Ped. Sc. Rostov-on-Don, 2009. 23 p.
- Competency building approach in higher professional education. – Tula, 2012.
- Kolomiyets O.M. The technology of educational work development in educational institution. / *Vestnik SMSUH* – 2011. – No. 4. – pp. 15-19.
- The concept of federal national educational standards in general education. M.: Prosveschenie, 2008.
- Krayevskiy V.V. The basics of education. Didactics and methods: Textbook for university students / V.V. Krayevskiy, A.V. Khutorskoy. M.: "Academia" publishing center, 2008.
- Livshits V.Ya., Nechayev N.N. University professor's work as a developing process. // Efficiency improvement of psycho-pedagogical training for university professors. / Edited by A.V. Petrovskiy and L.S. Serdgan. – M.: MSU Press, 1988. – pp. 6-22.
- V Russia research-to-practice conference "Psychology of education: Psychological guidelines for "New secondary and higher school" proceedings, M., 2013. 497 p.
- Menter, I. (2014a) <http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/emeritus-professor-ian-menter/>
- Fancourt, N., Edwards, A. and Menter, I. (2015) Reimagining a School – University Partnership: The Development of the Oxford Education Deanery Narrative . *Education Inquiry*, 6, 3, 353-373.



# On the development of professional competence of a teacher of preschool education

Shaikhelislamov Rais Falihovich<sup>a</sup>, Shaehov Reseda Kamilevna<sup>b</sup>

*Volga Interregional Centre for Advanced Studies and Retraining of Education Workers of the Institute of Psychology and Education. Kazan (Volga) Federal University. Kazan, Russia*

\* E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru

Professional teacher standards set the task of mastering new professional competencies. In this article we prove the urgency of the problem of training pre-school teachers (educators). The implementation of additional education programs is impossible without a radical restructuring the activities of all institutions and centers of excellence. Quality implementation of professional standards in the framework of training needs serious scientific and methodological support. We rethink the basic values, priorities, objectives, audience education technology, determined the forms, methods and means of training, provided by the interaction with the audience in between the treatment courses period. The ways of solving the problems are identified in accordance with the requirements of the standards.

**Keywords:** Federal State Educational Standard of preschool education, teacher professional standards, continuing professional education, training, different levels of training programs, teacher of pre-school education (teacher), professional competence, students learning technology, advanced pedagogical practice.

## References

- Order of Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 № 1155 "On approval of the federal state educational standards of preschool education" (registered by Ministry of Justice of Russia on November 14 2013, Registration number 30384).
- The concept of pre-school education (approved by the decision of the Collegium of the USSR State Committee for Public Education 16.06.1989 N 7/1).
- Professional teacher standards (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher). Approved by order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation dated October, 18, 2013 no. 544n.
- Sleptsov,a I.F. Formation of readiness of the future teachers to interact with children of preschool age in the course of vocational training // Thesis Abstract. - M., 2007. - 18 p.
- Zaporozhets, A.V. Selected psychological works:. In 2 books – Book 1. Mental development of a child. - M.: Education, 1986. - 320 p.
- Yamburg, E.A. The introduction of a professional teacher standards: Step Two - level assessment of teachers' professional growth: Proceedings of Conference on discussion of content of teacher professional standards (20 December 2016).

<sup>a</sup> **Shaikhelislamov Rais Falihovich**, doctor of economic sciences, professor, member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, director of the Volga interregional center for training and retraining of workers of education of the Institute of Psychology and Education. Kazan (Volga) Federal University. Kazan, Russia

<sup>b</sup> **Shaehova Reseda Kamilevna**, Ph.D., Associate Professor, Head of Department of pre-school and primary education Volga interregional center for training and retraining of workers of education of the Institute of Psychology and Education. Kazan (Volga) Federal University. Kazan, Russia. E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru



# TESTING AND DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL: PRACTICES OF GIFTEDNESS IDENTIFICATION AND DEVELOPMENT

## Optimization of non-classical art technologies in the conditions of preschool education

Sukhorukova Irina Yurevna<sup>a</sup>

*Kindergarten № 115 Aviastroitelny district of Kazan, Russia*

\* E-mail: sukhorukova74@bk.ru

The purpose of this article is considering the psychological development of preschool children. The result was developing behavior and mental development of preschool correction technology through the use of non-classical art technology in the graphic activity of children. The technology contributed to the development of children's creative potential.

**Keywords:** nonclassical, technology, display, activities, art.

### References

- Aleshina, N.V. (2005). Introducing environment and social reality to pre-school children (senior and pre-school groups).
- Baevskii R.M. (2003). The concept of physiological norm and health criteria / RM Baevsky. Russian Journal of Physiology n.a. I.M. Sechenov. 2003. vol. 4, no. 89. pp. 473-487.
- Baranova, E.V. From skills to creativity. Teaching 2-7 year-old children to draw [Text]: teaching aid. / E.V. Baranova, A.M. Saveleva - M.: Mozaika-Sintez, 2016.
- Bezrukikh, M.M. Sensory-motor development of preschool children in the lessons on the fine arts. / MM Bezrukikh - M.: Publishing Center for Humanities VLADOS, 2001.

<sup>a</sup> **Sukhorukova Irina Yurevna**, senior tutor, Kindergarten No115 of Aviastroitelny district of Kazan, undergraduate of Institute of psychology and formation of KFU, 1 course, group 17.1-629. E-mail: sukhorukova74@bk.ru



# CHILDHOOD IN THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY EDUCATION

## Stimulation of speech development in preschool children by means of sensory games and exercises

Svetlana M. Afanasyeva<sup>a</sup>

*Municipal autonomous preschool educational institution "Kindergarten № 401"*

*Kazan, Russia*

\* E-mail: lana050966@mail.ru

The article investigates the sensory games and exercises. It is proved that they stimulate the language development of children of preschool age, they help teachers and parents to organize a child's beliefs, he received in the interaction with the outside world; promote the development of attention, imagination and observation.

**Keywords:** sensory games and exercises, preschool children's speech development.

### References

- Borisova, E.A. (2008). Individual speech therapy classes for preschoolers. Teacher edition. Moscow: Sfera. p 64.
- Yoschenko, V.O. (2009). Collection of exemplary forms of documents and teaching materials for organizing work in speech therapy in kindergartens. Moscow: ARKTI. 248 p.
- Semago, N.Y., Semago, M.M. (2005). Diagnostic album to assess the development of the child's cognitive activity. Pre-school and primary school age. Moscow: Iris Press
- Games in speech therapy work with children: A guide for speech therapists and teachers of kindergartens. Ed. by V.I.. Seliverstov. - 3rd Ed. - Moscow: Education, 1981. 192 p.
- The use of speech therapy games in speech therapy work / D.A. Mazo, A.M. Chernik, M.F. Fomicheva. Moscow, 1971.
- Ilyina, S. (1997). The game is an indispensable tool in preschool education. // Science and School no. 8

<sup>a</sup> Svetlana M. Afanasyeva, the first qualifying category educator, autonomous municipal preschool educational institution "Kindergarten № 401" in Kazan, Russia.  
E-mail: lana050966@mail.ru



## MULTICULTURAL ASPECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

### Montessori education as a working model for forming the space of multicultural education for preschool children

Kazakova Valentina A.<sup>a</sup>

*Kindergarten "The individual", Kazan, Russia*

\* E-mail: kazval@inbox.ru

Based on the concept of "poly-ethnic and cultural education" and "poly-personal-cultural education" we analyze the compliance of basic principles of Montessori pedagogy (as a method and as a teacher training system) ideals and values of multicultural education paradigm.

**Keywords:** multicultural education of preschool children, Montessori - pedagogy.

#### References

- Gabdulkhakov V.F. (2016) Perspectives of Multicultural Education // Theory and Practice of Pedagogy and Psychology: Proceedings of the International scientific and practical conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of Vygotsky (Moscow, June 7-8, 2016). - M.: Publishing house of the Moscow Psychological and Social University, 2016. - Pp. 668-672.
- Khakimov E.R. (2012) Constructing the practice of multicultural education based on the polyparadigma approach - Izhevsk 2012.
- Khakimov E.R. (2009) The essence of multicultural education // Vestnik IzhSTU, no. 3, 2009. - pp.189-191.
- Gribanova M. (2014) A comparative approach to the study of adaptation conditions "Montessori method" to the modern requirements of pre-school education // Perm pedagogical magazine, no.5, 2014. - pp. 33-39.
- Sumnitelny K.E. (2006) Problems of the educational system and ways of adapting Montessori on the background of Russia's integration in the European post-Soviet space // Proceedings of the SGMP, no. 7, 2006. - pp. 85-90.
- Kargapol'tseva N.A. (2013) Training Montessori teacher // Bulletin of Orenburg State University, 2013. - pp.126-132.
- Boguslavsky M.V. (1994), Julia Fausek: Thirty years on the Montessori method /M.V. Bohuslavsky, D.G. Sorokov. M., 1994. - 146 p.
- Dronkina V.I. (2016) Optimization of preschool educational institutions in the conditions of globalization of multicultural and multilingual environment. The project // Collection of materials for Annual International Scientific and Practical Conference "Young children education and development", 2016. pp 56-60.
- Borisenkov V.P., Gukalenko, O.V., Danyluk, A.J. (2004) Multicultural educational Russian space: history, theory, principles of design. - M., Rostov n / D.: Publishing house of the WPC, 2004. - 576 p.
- Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. hergst. Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Freiburg, 1996. op. Tarasenko for NG The value space of pedagogy KN Wentzel and ideas of Montessori "cosmic education" in resolving the problems of formation of the personality-mirovoz, 2011. - pp.101-109.
- Volik G.A. (2007) Pedagogical views of Maria Montessori and their impact on the American educational system, 2007. The Siberian Pedagogical Journal. pp. 89-96.

<sup>a</sup> Kazakova Valentina A., a kindergarten teacher, "The individual", Kazan, st. Chistopolskaya, 82. Russia. E-mail: kazval@inbox.ru



# Plot- and role-playing game as means of formation interpersonal relationships of older preschool children

Ludmila S. Apakova<sup>a</sup>

*Kindergarten "Constellation", Kazan, Russia*

\* E-mail: m.apackova@mail.ru

The study of human relations, communication is the main problem for childhood pedagogy. From an early age, we need to educate the younger generation in the spirit of high responsibility for their behavior. An important role in a person's life belongs to interpersonal relations in the childhood, as for the child his communication with other people is essential for the development of the individual, not just a source for a variety of information (experience). The attitude of a child with another person begins and the most intensively develops in the preschool years, as he attends kindergarten at this age. The further fate of the child, his social and personal development largely depend on how the relationship in the first group in his life develop. Therefore, adults need to help the child, teach him how to build relationships with others, and this fact should not become an obstacle to the development of his personality.

In this paper, we illustrate the plot-role-playing games as means of developing interpersonal relations between senior preschool children.

The work showed that the plot-role-playing games can be an effective means of developing interpersonal relationships between senior preschool children.

**Keywords:** interpersonal relationships, preschool age, play, role-playing game.

## References

- Smirnova, E. O., Kholmogorova V. M. (2005). Interpersonal relations of preschool children: Diagnosis, problems, correction. Moscow.
- Maklakov, A. G. (2001). General psychology. Peter.
- Lisina, M. I. (1986). Problems of ontogenesis of communication. Moscow.
- Leont'ev, A. N. Zaporozhets, A. V. (1995). The psychology of preschool-age children. Moscow.
- Repina, T. A. Gostuhina, O. M. (1984). Some characteristics of children's play groups. Psycho-pedagogical issues of improvement of education and training in kindergarten. Moscow.
- Antonova, T. V. (1985). The role of communication in the regulation of relations of preschool children in a game. Moscow.
- Roach, A. A. (1988). Psychological conflict and the peculiarities of individual development of a child. Moscow.
- Ivankova, R. A. (1971). Pedagogical conditions of formation of positive relationships in children's fourth year of life. Moscow.
- Krasnoshekova, N. V. (2007). Pretend play for preschool children. Rostov-on-Don.
- Vygotsky, L. S. (2002). Developing personality and world view of a child. Personality psychology: the texts. Moscow.

<sup>a</sup> Apakova Ludmila S., Kindergarten "Constellation", Kazan, Russia. E-mail: m.apackova@mail.ru



## INTERNATIONAL RESEARCH COLLABORATION

### The transformation of the future teachers' training system in Ukraine: competence aspect

Ovsienko Lyudmila Nikolaevna<sup>a</sup>

*Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Gregory Pans ",  
Pereyaslav-Khmelnitsky, Ukraine*

\* E-mail: ovsienkol@gmail.com

The article characterizes modern transformation processes in the higher pedagogical education in Ukraine. The author presents the innovations that have taken place in education after the introduction of the European Credit Transfer-funded system. The study analyzes the higher education standards of Ukraine in the field of knowledge Education 01. It is stated that the current draft standards are competency-based and share philosophy of defining the requirements to a specialist, underlying the Bologna process and the international project of the European Commission «Tuning Educational Structures in Europe». Particular emphasis is placed on education and vocational training program for the Bachelor / Master of Science in Knowledge 01 Education, cycles of training future teachers in universities of Ukraine and their parts, disciplines that provide the process. In addition, the author characterizes the practices and their peculiarities in pedagogical universities. Theoretical research data by confirmed practical rates. As a result, it is concluded that teachers' training in the Ukraine comes under the new competence aimed standards, programs and plans. Modern innovation processes that occur in the Ukraine's education have positive impact on learning outcomes. In recent years, the willingness of the modern teacher to pedagogical activity has increased significantly.

**Keywords:** higher pedagogical education, teachers, innovative processes, credit--modular system, the European Credit Transfer-funded system, the Bologna process, higher education level, the higher standard of education, competence, integrated expertise, general competence, special (professional, substantive ) competence, educational and professional program teaching practice.

#### References

- Savchenko, O. Kompetentnisanu pidhid in suchasniy vischiy shkoli [Electron resource] / O. Savchenko // Pedagogichna science: Istorya, teoriya practice, tendentsii rozvitu. - 2010. - № 3. - P 1. - Access mode: [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16).
- Ovsienko, L. Problems of realizatsii kompetentnisanogo navchannya in protsesi pidgotovki maybutnih uchiteliv-slovesnikiv / L. Ovsienko // Pedagogichni science. - 2012. - Key infrastructure LHI. - P. 281-287.
- Law of Ukraine "About vischu osvitu" [Electron resource] // Osvita.ua. - Access mode: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/list/1>.
- Standard i rekomendatsii schodo zabezpechennya of Quality in Evropeyskomu prostori vischoi osviti (ESG) [Electron resource]. - K. : LLC "CA", 2015. - 32 p. - Access mode: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf).

<sup>a</sup> Ovsienko Lyudmila Nikolaevna, Ph.D., associate professor, assistant professor of Ukrainian linguistics and methodology of teaching the public higher education institution "Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical uni-versity named Gregory Pans", Pereyaslav-Khmelnitsky, Ukraine. E-mail: ovsienkol@gmail.com



- Dovidnik koristuvacha ECTS-2015 [Electron resource]. - Access mode:  
[http://mdu.in.ua/Ucheb/dovidnik\\_koristuvacha\\_ekts.pdf](http://mdu.in.ua/Ucheb/dovidnik_koristuvacha_ekts.pdf).
- TUNING (for oznayomleniya Zi spetsialnimi (fahovimi) competencies that butts standartiv [Electron resource] - Access mode.: [Http://www.unideusto.org/tuningeu/](http://www.unideusto.org/tuningeu/).
- Kardash, L. Pedagogichna practice studentiv-filologiv / Kardash L. Ovsienko L., O. Kulik - Pere Jaslo-Khmelnytskyi: FOP "Lukashevich", 2013. - 104 p.
- Ovsienko, L. Problems of vprovalzhennya kompetentnogo pidhodu in processes pidgotovki maybutnih pedagogichnih kadrov / L. Ovsienko // Ukrainska mova i literature in shkoli. - 2011. - № 6. - P. 46-48.
- Evropeyska Credit Transfer System-nakopichuvana: Dovidnik koristuvacha (pereklad ukraïnskoyu movoyu) [Electron resource]. - Access mode: <http://erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymka-reform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>.
- Natsionalna frame kvalifikatsiy [Electron resource]. - Access mode:  
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
- Natsionalny glosariy 2014 [Electron resource]. - Access mode:  
[http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy\\_Visha\\_osvita\\_2014\\_tempus-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf).
- Perelik Galuzo knowledge i spetsialnostey [Electron resource]. - Access mode:  
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п>.
- Rashkevich Yu Bolonsky processes is the new paradigm vischoi osviti [Electron resource] / Yu Rashkevich. - Access mode: file: /// D:  
</Users/Dell/Downloads/BolonskyiProcessNewParadigmHE.pdf>.
- Rozvitok Sistemi zabezpechennya of Quality vischoi osviti in Ukrainsi: informatsiyno-analitichny look around [Electron resource]. - Access mode:  
[http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok\\_sisitemi\\_zabesp\\_yakosti\\_VO\\_UA\\_2015.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok_sisitemi_zabesp_yakosti_VO_UA_2015.pdf).
- Rozroblennya osvitnih program: metodichni rekomentatsii [Electron resource]. - Access mode:  
[http://ihed.org.ua/images/biblioteka/\\_rozroblennya\\_osv\\_program\\_2014\\_tempus-office.pdf](http://ihed.org.ua/images/biblioteka/_rozroblennya_osv_program_2014_tempus-office.pdf).
- The UK Quality Code for Higher Education, Subject Benchmark Statements [Electron resource]. - Access mode: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.



## A WORD ABOUT PEDAGOGIC SCHOLARSHIP

### On the pedagogical experiment of national importance in Kazan

Valery G. Katashov<sup>a</sup>

*Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia*

\* E-mail: vgkatashев@gmail.com

The development of any social system is according to the laws of dialectics, which is both pointless to deny and not to take into account in the economic activity of the laws of nature. Of particular importance in the society is the education system, the development of which takes place in an ever-increasing struggle of contradictions. Strategic contradiction serves continuous improvement of students' requirements to satisfy their cognitive needs on the one hand and opportunities to satisfy these needs on the part of the system itself.

Trying to ignore this contradiction leads to its revolutionary solution. The example can be "conquest of the right to education", one of the most important slogans of the 1917 revolution.

The article shows the evolutionary approach to the resolution of the contradiction between the increasing cognitive younger generation needs, the needs of industrial production in the country of competent professionals, on the one hand, and the possibilities of the education system to resolve this contradiction, on the other.

**Keywords:** pedagogical experiment, human thinking patterns of thinking and perception, thinking and speech, approach, problem-based learning.

#### References

- Blonsky, P.P. Memory and thinking. Selected pedagogical and psychological writings. Vol. 2. Moscow: Pedagogy, 1979.
- Slavskaya, K.A. Determination of the thinking process. In: Research in the thinking of Soviet psychology. Moscow, "Nauka" Publishing House, 1966. 175 pp.
- Rubinstein, S.L. The immediate tasks of psychological studies of thinking. M., 2014. p. 225.
- Ogorodnikov, I.T. Didactic bases of increase of independence and activity of pupils in the experience of Tatarstan schools. "The Soviet Pedagogy" magazine. 1963. No. 5.
- Aristova, L. Developing informative independence of students in learning the basics of science. Kazan: Tat. Publishing House, 1963.
- Danilov, M.A. Interaction of the teacher's activity and independent work of students in the process of learning new material. In Proc. "Conditions for the development of cognitive-independence and activity of pupils in the classroom." Kazan: Tat. Publishing House, 1963.

<sup>a</sup> Katashov Valery G., doctor of pedagogical sciences, professor at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russia. E-mail: vgkatashев@gmail.com



# Continuing environmental education in the research of professor of Samara Technical University

## V.N.Mihelkevich

Gysin Ilgizar Timergaleevich<sup>a</sup>, Renat Gysin Ilgizarovich<sup>b</sup>,  
Beketova Svetlana I.<sup>c</sup>, Gilemhanov Insaf Rafisovich<sup>d</sup>

*Institute of Management, Economics and Finance of Kazan Federal University,  
Kazan, Russia*

\* E-mail: gaisinilgizar@yandex.ru

The article deals with the using pedagogical technology in the educational process of continuous ecological education of students in secondary schools, high schools and universities. Attention is paid to the scientific works of Doctor of Technical Sciences, professor of psychology and pedagogy of the Samara State Technical University Valentin Mihelkevich, dedicated to the problems of continuing ecological education of students of secondary schools and universities.

**Keywords:** continuing education, educational technology, Professor, Technical University, Samara, environmental education.

### References

- Mihelkevich, V.N. Chertykovtseva, A.N. Tackling environmental problems in the course "Foundations of Scientific and Technical Creativity" / environment for us and future generations. Proceedings X1 international conference (August, 4 – September, 27, 2006). Samara: Samara STU, 2006 pp.120-122.
- Mihelkevich, V.N. Popov, D.V. The development and formation of ecological competence of students in learning physics / Formation of ecological culture of pupils and students in natural science education. Coll. of All-Russia. scientific. prakt. conference materials (March, 18, 20011) / Comp. S.M.Fayrushina. Naberezhnye Chelny RIC NSPI, 2011. -p.197-201.
- Mihelkevich, V.N. Ohtya, N.V. Method of projects and its use in secondary general education and higher engineering schools: training aids / GOU VPO "Samar. state. tehn. Univ." Samara, 2004. p48
- Gysin, I.T. Scientific-pedagogical activity of V.N. Mihelkevicha, Doctor of Technical Sciences, Professor of Samara State Technical University / Development of ecological culture of pupils and students in natural science education process: mater. of scientific-practical. conference. Naberezhnye Chelny, (April, 20, 2012). Naberezhnye Chelny, 2012. pp 7-9.
- Mihelkevich, V.N., Kravtsov, P.G., Nesterenko, V.M. Innovative educational technology. Tutorial. Samara GTU, Samara, 2004. 91 p.
- Andreeva L.I., Mihelkevich V.N., Kustov U.A. The system of continuing environmental education of school children. Togliatti: Publishing House of the Foundation "Development through Education", 2002. 200 p.
- Andryukhina, T.N., Mihelkevich, V.N. Competence technology of training engineers for operation and maintenance of road transport: a monograph. Samar. state. tehn. Univ. - Samara, 2010. 181 p.

<sup>a</sup> **Gysin Ilgizar Timergaleevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of the theory and methodology of geographical and environmental education of the Institute of Management, Economics and Finance of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 89874114430. E-mail: gaisinilgizar@yandex.ru

<sup>b</sup> **Renat Gysin Ilgizarovich**, Ph.D., assistant professor of theory and methodology of geographical and environmental education of the Institute of Management, Economics and Finance of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 89872369288. E-mail: gaisinrenat@bk.ru

<sup>c</sup> **Beketova Svetlana I.**, PhD, assistant professor of theory and methodology of geographical and environmental education of the Institute of Management, Economics and Finance of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 89600540021 E-mail: Svetlanasan2012@mail.ru

<sup>d</sup> **Gilemhanov Insaf Rafisovich**, graduate student of the Department of Theory and Methods of Geographical and Environmental Education Institute of Management, Economics and Finance of Kazan (Volga) Federal University. Tel.: 89872369288 E-mail: gaisinrenat@bk.ru



- Mihelkevich, V.N. The use and dissemination of multimedia in education / Innovative educational technology in science education school and high school. Mater. Of All-Russia scientific. Practical. conference (April, 23, 2010). / A.R. Kamaliev. Kazan: TGGP, 2010. P. 338-340.
- Mihelkevich, V.N. Polushkina, L.I., Meged, V.M. Handbook of pedagogical innovations / MOU "Gymnasium № 11" Samar. state. tehn. Univ. Samara, 1998. 172 p.
- Mihelkevich, V.N. Technology of individualized learning "Dalton Plan" / From teacher's creative work to student creativity: mater. of All-Russia scientific. Practical. Conference / Ed. F.G.Gazizova, R.M.Mansurov. - Kazan: RIC "School", 2010. P. 243-245.
- Mihelkevich, V.N., Ohtya N.V., Sukhinin V.P. Workshop on design and analysis of teachers' technology. Samar. state. Tech. Univ. Samara, 2006. 41p.
- Polushkin, I.A., Mihelkevich, V.N., Ionesov, V.I. Interactive technologies of civil education: a monograph. / Samara Scientific Center RAS. Samara, 2004. 174 p.
- <http://epa.samgtu.ru/node/3>
- <http://www.cofe.ru>

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ**

Научный педагогический и психологический журнал

№ 2 (4) 2017.

Подписано в печать 12.04.2017 г.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60Х84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 12,5.

Усл.-изд. л. 10. Тираж 1000 экз. Заказ 267/12

Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии Издательства Казанского университета  
420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37