

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
Российская академия образования

**Год Л. Н. Толстого
в Казанском федеральном университете**

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
проблемы и поиски**

Научный журнал

№ 1 (7) 2018 г.

В номере представлены оригинальные статьи по Гранту 27.9412.2017/БЧ "Технологии подготовки учителя в условиях классического университета", номер для публикации 14539 2017/8.9. Издается за счет средств САЕ «Учитель XXI века»



**190 лет - Льву Николаевичу
Толстому**

Казань, 2018



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



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



Главный редактор – **Габдулхаков Валерьян Фаритович** – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, действительный член Международной педагогической академии, Академии педагогических и социальных наук (академик), Заслуженный деятель науки, Заслуженный учитель Республики Татарстан (Казань, Россия). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2708-0058>. Scopus ID: № 56458818500. Web of Science: <http://www.researcherid.com/rid/N-1306-2013> E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Заместитель главного редактора – **Калимуллин Айдар Минимансурович** – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). Researched: <http://www.researcherid.com/rid/N=1528-2013> Orcid.org/0000-0001-77887728 E-mail: kalimullin@yandex.ru

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ



Шайхелисламов Раис Фалиевович – доктор экономических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук (академик), профессор, директор Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия)
E-mail: Rais.Shajheislamov@kpfu.ru



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



Галимова Эльвира Габдельбарова – выпускающий редактор журнала — старший преподаватель кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; (Казань, Россия)
E-mail: elyagalimowa@yandex.ru



Яшина Ольга Владимировна – заведующая отделом переводов — старший преподаватель Института непрерывного образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: 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),
член-корреспондент Российской Академии Естествознания 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
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: vkgatashev@gmail.com



Ильдарханова Флюра Амиропна – 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 технического 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 ГВУЗа «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», член-корреспондент Украинской академии акмеологии (Украина). E-mail: ovsienko@meta.ua или ovsienkol@gmail.com



Горбаций 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, аспирант 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 философских наук, доктор гуманитарных наук в области психологии, полный профессор, академик APSS, лауреат Международной премии ЮНЕСКО, профессор Опольского Университета, г. Ополе, Республика Польская. 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



Ходынюк Юлия Эдуардовна – старший преподаватель, кандидат гуманитарных наук (г. Бяла Подляска, кафедра гуманитарных и общественных наук Государственной высшей школы им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске, ГВШ в Бялой Подляске / PSW w Białej Podlaskiej. Pope John Paul II State School of Higher Education in Biala Podlaska. E-mail: chodynuk@list.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. Khuziahametov – 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. Kataшов – 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. Ignatieve – 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. Kobylanska – doctor psychology, Associate Professor Pedagogical psychology, Psychology of development, Psychology of personality Slavonic University Republic of Moldova
L.N. Ovsienko – Ph.D, 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. Cuza"(Iasi, Romania)
Khodynuk, Yuliya Eduardovna – senior lecturer, doctor of humanistic Sciences State higher school. Pope John Paul II in biala Podlaska E-mail: chodynuk@list.ru
Beata Kunat - doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Stopień: Magister pedagogiki kulturoznawczej Uniwersytet w Białymstoku, 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	Механизмы интеграции теории и практики в структуре педагогического образования: матрица проблем и пути их решения	9
Жигалова Мария Петровна		
Кобылянская Лариса Ивановна		
Семенова Марина Геннадьевна		

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каташев Валерий Георгиевич	О системе методической работы с учителем	20
----------------------------	--	----

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

Шарафеева Камилла Ильдаровна	Нетрадиционные техники продуктивной деятельности как средство развития воображения	29
------------------------------	--	----

ДЕТСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александрова Гульназ Ракиповна	Геймификация в работе по развитию математических представлений дошкольников	35
--------------------------------	---	----

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Краснова Елена Александровна		
Салимуллина Румия Мансуровна		
Янковская Елена Владимировна	О социально-коммуникативном развитии детей	40
Шибаева Светлана Юрьевна		

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Ходынюк Юлия Эдуардовна	Об особенностях развития польского языка в Беларуси	45
-------------------------	---	----

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

Каташев Валерий Георгиевич	Казанская педагогическая школа: Кирсанов Анатолий Александрович – главная фигура Казанского педагогического эксперимента	50
----------------------------	--	----



Summary

THEORY AND PRACTICE IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Gabdulchakov Valerian Faritovich		
Zhilalova Maria Petrovna	Mechanisms for integrating theory and practice	
Kobylanska Larisa Ivanovna	in the structure of teacher education: matrix	
Semenova Marina Gennadievna	problems and ways to solve them	56

THEORY AND METHODS IN VOCATIONAL TRAINING

Katashev Valery Georgievich	About the system of methodical work with the teacher	58
-----------------------------	--	----

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

Sharafeeva Camilla Ildarovna	Non-traditional techniques of productive activity as a means of developing imagination	59
------------------------------	--	----

CHILDHOOD IN THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY EDUCATION

Alexandrova Gulnaz Rakipovna	Geomification in the work on the development of mathematical representations of preschoolers	60
------------------------------	--	----

MULTICULTURAL ASPECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

Krasnova Elena Aleksandrovna		
Salimullina Rumia Mansurovna		
Yankovskaya Elena Vladimirovna	On the social and communicative development of children	61
Shibaeva Svetlana Yurievna		

INTERNATIONAL RESEARCH COLLABORATION

Khodynuk Yulia Eduardovna	On the peculiarities of the development of the Polish language in Belarus	62
---------------------------	---	----

THE WORD ABOUT THE SCIENTIST

Katashev Valery Georgievich	Kazan Pedagogical School: Kirsanov Anatoly Alexandrovich - the main figure of the Kazan pedagogical experiment	63
-----------------------------	---	----



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.43.

Механизмы интеграции теории и практики в структуре педагогического образования: матрица проблем и пути их решения

Габдулхаков Валерьян Фаритович^a, Жигалова Мария Петровна^b,
Кобылянская Лариса Ивановна^c, Семенова Марина Геннадьевна^d

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

*E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Целью исследования является определение эффективных механизмов интеграции теории и практики в структуре педагогического образования. Анализ условий (политических, социально-культурных и др.) реализации педагогического образования позволил разработать матрицу значимых проблем и обосновать механизмы интеграции теории и практики – механизмы проектирования методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения; моделирования исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в коопeraçãoции дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики; становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях интегративно-педагогической деятельности и др.

Ключевые слова: матрица проблем, механизмы интеграции, педагогическое образование, теория и практика, университет, подготовка учителей.

Введение

Традиционная интеграция психолого-педагогической, методической подготовки будущего учителя с исследовательской, учебной, педагогической и др. практикой может рассматриваться только на фоне взаимодействия этого образования с различными сферами социально-политической, финансово-экономической, национально-культурной жизни. Результатом взаимодействия традиционных форм интеграции с этими сферами являются деформации учебных планов, образовательных программ, учебно-методических комплексов, содержания учебных дисциплин. Деформация пока не дает положительные изменения в обучении или воспитании. Напротив, нарастает совокупность сложных проблем. Трудности определения механизмов связаны с тем, что все эти сферы находятся в

^a Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9050260544. Адрес: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

^b Жигалова Мария Петровна, доктор педагогических наук, профессор Брестского технического университета (Беларусь) E-mail автора: zhygalova@mail.ru

^c Кобылянская Лариса Ивановна, доктор психологических наук, доцент Славянского университета Республики Молдова (Молдова) E-mail: larisakobylyanskaya@rambler.ru

^d Семенова Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Казанского филиала Российского государственного университета правосудия. E-mail автора: mgks1961@mail.ru



условиях постоянного движения, стихийной (неуправляемой) и управляемой трансформации.

На трансформацию педагогического образования в России и странах Восточной Европы повлияли определенные исторические события. Известно, что в 40-х гг. XX в. ранее сложившиеся системы образования в государствах Восточной Европы (Образование в странах Восточной Европы и СССР, 2017) оказались разрушенными. Эти системы в основном строились на национальных традициях. Во время второй мировой войны Польша, Болгария, Югославия, Албания, Венгрия, Румыния были оккупированы фашистской Германией, а Западная Украина, Эстония, Латвия, Литва и часть Финляндии (Карелия) были включены в состав СССР. После окончания Великой Отечественной войны, с появлением социалистического лагеря, страны Восточной Европы, или страны Варшавского Договора, оказались в сфере влияния СССР.

Педагогическое образование в университетах стран социалистического лагеря строились по моделям, сложившимся в СССР, в университетах стран Западной Европы – по традиционным моделям Германии, Франции, Англии, США. Специалисты отмечают появление новых для стран Восточной Европы факторов – идеологизацию педагогического образования (в духе социалистических и коммунистических идеалов), введение централизованного управления, единообразие учебных планов и программ. В педагогических вузах были созданы коммунистические партийные организации, молодежные политизированные организации по типу комсомольской организации в СССР. Все это усиливало конфронтацию Запада и Востока, способствовало формированию отрицательного имиджа друг о друге.

Обзор литературы и источников

В состав механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации высшего образования должны входить понятия, обозначающие: компоненты трансформации (обучаемый и обучающий, общество и университет, знания и опыт и др.); компоненты педагогической интеграции (знания, теории, содержания образования, учебных дисциплин, научных направлений); предмет интеграции (процесс интеграции, её масштабы, ступени, пути, формы, факторы, границы); типологические характеристики (локальная, региональная, межрегиональная, предметная, междисциплинарная, глобальная, специфическая). Такой подход обусловлен исследованиями, проведенными и в России, и за рубежом (Чапаев, 1998; Масленникова, 2012; Gabdulchakov, Kusainov, Kalimullin, 2016; Society and education, 2014; Барсуков, Паничева, 2016; Menter, 2015; What is independent learning, 2008; Hsu, Hamilton, Wang, 2015; Barnes, Mattson, 2017). Однако в XXI веке появились новые факторы.

В последние десятилетия в странах западного мира активно формируется негативный образ России. Исследования специалистов (Образование в странах Восточной Европы и СССР, 2017) показывают, что положительный образ России характерен для стран СНГ и стран третьего мира, при этом в несколько меньшей степени — для Латинской Америки и Ближнего Востока (однако в странах Ближнего Востока образ России значительно более позитивен, чем образ США). Отрицательный образ России преобладает в странах Запада (при этом, в несколько меньшей степени в США, Канаде и Великобритании). Для стран Восточной Европы характерна очень сильная вариация (в Болгарии образ России — еще относительно положительный, а в Польше — уже отрицательный) (см. табл. 1).

По данным социологических опросов, проведенных в 2007 г. в Германии, подавляющее большинство немцев (90%) ассоциируют Россию, в первую очередь, с огромными территориями, во вторую — с проблемой неравенства. Из числа качеств, приписываемых немцами россиянам, первое место заняло пьянство. Среди положительных характеристик россиян жители Германии выделили гостеприимность, отвагу, эмоциональность и щедрость. Также результаты исследования показали, что позитивными аспектами имиджа России в Германии являются экономический рост, классическое искусство и классическая литература.



Интересные научные результаты получены в ходе Интернет-опроса, проведенного в 2006 г. среди российских и западноевропейских студентов-членов Международной ассоциации студентов, обучающихся по специальности связи с общественностью (Интернет-опрос, 2017) (см. табл. 1).

Таблица 1. Мнение о России, США, Китае и Иране в разных странах мира в 2008 г. (%)

	Мнение о России		Мнение о США		Мнение о Китае		Мнение об Иране	
	Негативн.	Позитивн.	Негативн.	Позитивн.	Негативн.	Позитивн.	Негативн.	Позитивн.
В России	8	89	48	41	26	60	37	40
В Украине	16	81	39	54	18	64	42	38
В Болгарии	12	78	40	51	29	44	58	13
В Индии	27	58	28	59	43	46	52	31
В Нигерии	28	58	27	70	18	75	47	44
В Китае	32	54	57	34	6	93	55	26
В Танзании	20	50	39	46	11	70	43	33
В Британии	31	47	42	51	27	49	57	24
В Чили	29	47	35	55	22	62	57	20
В Египте	50	46	78	21	31	65	50	48
В США	35	44	18	80	39	42	71	14
В Чехии	54	41	50	45	58	35	80	13
В Бразилии	49	37	51	44	40	50	78	13
В Франции	65	35	60	39	51	47	84	14
В Германии	62	34	66	30	54	34	85	10
В Польше	58	34	31	61	42	39	68	17
В Турции	64	17	83	9	53	25	56	28

Опрос показал, что среди студентов из России, Западной и Восточной Европы образ России очень сильно ассоциируется с коррупцией и бедностью, при этом такая ассоциация особенно распространена среди студентов из Восточной Европы, что коррелирует с тем обстоятельством, что именно студенты вузов из Восточной Европы причисляют Россию к странам третьего мира.

Такие стереотипы составляют политический, социально-культурный фон трансформации педагогического образования в мире и существенно влияют на создание и развитие механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики: меняются учебные планы, программы, исчезают одни дисциплины, появляются другие и т.д.

Материалы и методы

В исследовании были использованы такие методы, как социологический опрос, анкетирование, методы сравнения и обобщения. Методологическим основанием исследования стала методика А.И.Пригожина (Пригожин, 2007). По этой методике мы составили список проблем создания и реализации механизмов интеграции педагогического образования. Экспертам (российским и иностранным специалистам – организаторам педагогического образования) надо было вычеркнуть из него те, которые им кажутся несущественными или повторяющимися, затем объединить проблемы в тех случаях, когда это необходимо, выделить из полученного трансформированного списка наиболее важные. После заполнения «пустого графика» методом парных сравнений определялись главные проблемы создания и реализации механизмов интеграции педагогического образования. В



исследовании использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (Гмурман, 2004). Он позволил установить зависимость профессиональных компетенций будущих учителей от степени интеграции теоретической и практической подготовки – от степени реализации механизмов интеграции на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

Формула расчет коэффициента корреляции Пирсона (Гмурман, 2004) следующая:

$$r_{xy} = \frac{\Sigma(x_i - \bar{x}) \times (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\Sigma(x_i - \bar{x})^2 \times \Sigma(y_i - \bar{y})^2}},$$

где x_i — значения переменной X; y_i — значения переменной Y; \bar{x} — среднее арифметическое для переменной X; \bar{y} — среднее арифметическое для переменной Y.

Нахождение коэффициента корреляции Гs-Спирмена

$$r_s = 1 - \frac{6 * 474}{12(144 - 1)} = -0,65 \quad p \leq 0,05$$

№	X	Y	Ранги X	Ранги Y	d_i	d_i^2
1	122	4,7	7	2	5	25
2	105	4,5	10	4	6	36
3	100	4,4	11	5	6	36
4	145	3,8	5	9	-4	16
5	130	3,7	6	10	-4	16
6	90	4,6	12	3	9	81
7	162	4,0	3	8	-5	25
8	172	4,2	1	6	-5	25
9	120	4,1	8	7	1	1
10	150	3,6	4	11	-7	49
11	170	3,5	2	12	-10	100
12	112	4,8	9	1	8	64
Σ	-	-	78	78	0	474

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{N(N^2 - 1)},$$

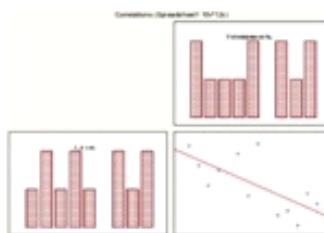


Таблица 2. Оценка связи между переменными

Теснота связи	Величина коэффициента корреляции при наличии	
	прямой связи (+)	обратной связи (-)
Связь отсутствует	$r = 0$	$r = 0$
Связь очень слабая	$0 < r \leq 0,3$	$-0,3 \leq r < 0$
Связь слабая	$0,3 < r \leq 0,5$	$-0,5 \leq r < -0,3$
Связь средняя	$0,5 < r \leq 0,7$	$-0,7 \leq r < -0,5$
Связь сильная	$0,7 < r \leq 0,9$	$-0,9 \leq r < -0,7$
Связь очень сильная	$0,9 < r < 1$	$-1 < r < -0,9$
Полная функциональная	$r = 1$	$r = -1$

Таким образом, была установлена корреляция – статистическая взаимосвязь нескольких величин (количественных показателей наиболее повторяющихся проблем), которые можно с некоторой допустимой степенью точности считать корневыми, узловыми, результи-



рующими, автономными (по Пригожину, 2007). При этом изменения значений одной или нескольких из этих величин сопутствуют систематическому изменению значений другой или других величин.

Результаты исследования

В настоящее время и в России, и в странах Восточной Европы преимущественно действуют механизмы организационно-управленческого характера. Они имеют разное содержание, однако прямо или косвенно активизируют возникновение и развитие механизмов интеграции педагогической теории и практики. Мы провели исследование в 2014-2018 гг. в 7-ми университетах России, Беларуси, Польши, Молдовы.

К настоящему времени в **российской** системе высшего образования сформировались две подсистемы: одна – массового высшего образования, другая – качественного (фундаментального) профессионального образования. Эти подсистемы по-разному влияют на развитие механизмов интеграции теории и практики: в вузах разные учебные планы, программы и разные целевые установки.

В **Молдове** 20 октября 2017 г. был опубликован закон о внесении изменений в Кодекс о науке и инновациях. Большинство этих поправок вступят в силу в феврале следующего года, исключая положения, предусматривающие передачу научных институтов Академии наук Министерству образования, культуры и исследований. По поводу этой реформы были высказаны разные мнения: некоторые эксперты говорят, что реформа – шаг в правильном направлении, к консолидации науки в стране, другие критикуют руководство Академии наук и Правительство за продвижение реформы, а некоторые члены Академии и ученые не согласны с передачей научных институтов в министерство, опасаясь за будущее фундаментальной науки.

Трансформационные процессы, происходящие в высшей школе **Беларуси**, были направлены, в первую очередь, на: изменение правил поступления в вузы, внедрение многоуровневой системы подготовки специалистов, создание вузовских систем оценки качества образования, апробацию новых технологий обучения, введение кредитно-модульной системы обучения и оценки результатов. Ведущую роль в системе образования стали играть университеты, которые сохранили за собой статус крупнейших образовательных и научно-инновационных центров. В 2003/2004 учебном году в республике действовали 44 вуза, в том числе 7 классических и 16 профильных университетов, 9 академий, 5 высших колледжей. В 2007 г. в республике функционировало 53 учреждения, обеспечивающие получение высшего образования.

В **Польской Республике** в целях стимулирования интереса к учительской профессии и дифференциации оплаты труда педагогов образовательная реформа предусматривает ряд ступеней в их профессиональной карьере: учитель-стажер, учитель-контрактник, учитель, учитель-специалист, дипломированный специалист, профессор образования. Курс на модернизацию польской системы образования ориентирован на поощрение участия учителей в разработке авторских программ, которые будут использоваться наравне с программами, утвержденными Министерством образования. Предусматривается, что авторские программы будут утверждаться директором школы, а лучшие программы будут популяризироваться Министерством образования.

В ходе исследования, проводимого в университетах России и стран Восточной Европы, анализировались механизмы интеграции педагогической теории и педагогической практики на разных уровнях – уровне среднего специального образования, общего высшего педагогического образования, уровне бакалавриата, уровне магистратуры, педагогической аспирантуры (см. рис. 1). В ходе исследования таких механизмов учитывался опыт интеграции теории и практики в Университете Дублина (в Ирландии) (Conor Galvin, 2017).

По методике составления матрицы значимых проблем (Пригожин, 2004) были выявлены проблемы, обусловленные противоречиями между:

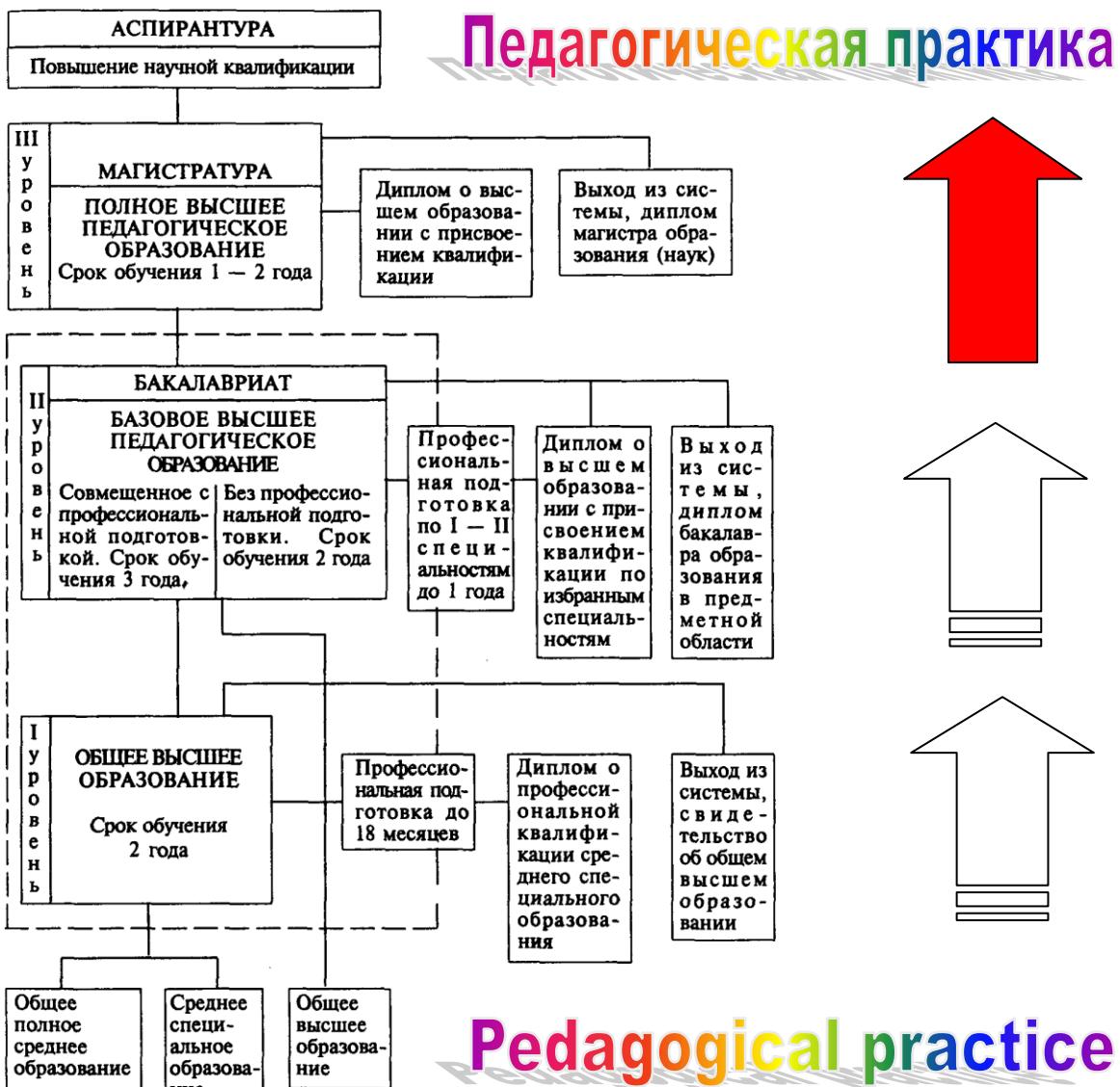


Рисунок 1. Уровни педагогического образования





- целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения;

- становлением и развитием механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания;

- проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века;

- настоятельной потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального образования.

Главное противоречие – отсутствие концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и педагогической теории и практики.

Особо следует выделить противоречия между компонентами педагогической интеграции на разных уровнях:

- на уровне задачи: исходная проблема, формируемая в пределах либо базовой, либо соучаствующей в коопeraçãoции дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики;

- на уровне элементов логической структуры интеграции: базисная кооперирующая дисциплина (педагогическая психология, теория обучения, теория воспитания, история педагогической мысли, методика преподавания предмета), определяющую интегративную цель, с конкретным интегративным результатом;

- на уровне внутриструктурной интеграции: понятия с понятиями, принципы с принципами, знания с знаниями, умения с умениями, компетенции с компетенциями и т.д.;

- на уровне межструктурной интеграции: знания с умениями, знания с опытом творческой педагогической деятельности;

- на уровне внешней интеграции: компоненты содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методы со средствами обучения и воспитания и т.д.;

Результаты исследования были получены следующим образом. Сначала мы вносили в «заголовок» и в «сноску справа» номера проблемы, признанной наиболее важной, затем сопоставляли попарно каждую проблему горизонтального ряда с каждой из вертикального (по критерию взаимовлияния). Иначе говоря, сравнивая каждую пару проблем, мы отвечали 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 мы ставили стрелку по горизонтали слева направо и вверх. Если же взаимосвязь обратная, то и стрелку ставили наоборот. В случае, когда не видно связи между обеими проблемами, мы ставили ноль (0). Если какие-либо проблемы в списке исчезали, мы дописывали их, не внося в «специальную пустую графу».

Обработка полученного материала экспертами и консультантами позволила выстроить графы, отражающие представление каждого из них о важнейших проблемах технологической организации педагогического образования в том или ином университете.

В результате обработки «специальных пустых граф», 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 (см. табл. 2).



Таблица 2. Результаты расчета по Матрице проблем механизмов интеграции теоретической и практической подготовки учителя

Типы проблем	Типичные проблемы, связанные
корневые	с целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения
	с процессом становления и развития механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания
	с проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века
	с процессом и результатом развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога и несоответствующими условиями осуществления интегративно-педагогической деятельности
узловые	с настоящей потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ведущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального педагогического образования
	с отсутствием концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и интеграции педагогической теории и практики
	с задачами корреляции исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики
результативные	с элементами логической структуры интеграции: несоотнесенность базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологией, теорией обучения, теорией воспитания, историей педагогической мысли, методикой преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом
	с внутриструктурной интеграцией: несоотнесенность понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.
	с межструктурной интеграцией: несоотнесенность знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности
автономные	с внешней интеграцией: несовместимостью компонентов содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.
	с оптимизацией учебных планов: увеличением требований к профессиональной компетентности будущего педагога (по новому ФГОС) и сокращением часов в учебных планах, не позволяющих осуществлять полноценную интеграцию теории и практики
	с несоответствующими процессам трансформации образования системами: 1) развития как процесса поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; 2) становления как формы возникновения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; 3) формирования как технологии обогащения личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями



Знаком «+» отмечались 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.

В результате была получена матрица проблем, на основании которой можно предположить, что механизм интеграции педагогической теории и педагогической практики в системе университетского педагогического образования – это, по сути, процесс и результат развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

При этом развитие – это процесс поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; становление – возникновение интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; формирование – обогащение личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями.

Таким образом, к важнейшим механизмам интеграции теории и практики можно отнести механизмы:

- проектирования методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения;
- формулирования исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в коопeraçãoции дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики;
- становления и формирования многомерной целостности будущего педагога в условиях интегративно-педагогической деятельности;
- соотнесения базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологии, теории обучения, теории воспитания, истории педагогической мысли, методики преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом;
- соотнесения понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.;
- соотнесения знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности;
- соотнесения компонентов содержания (учебных планов, программ, УМК) с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.

Обсуждения и заключения

Исследование показывает, что к корневым проблемам интеграции теории и практики относятся проблемы, связанные с целостной природой «предмета воспитания» - студента (будущего учителя) - и сформировавшейся в последние годы мощной структурой дезинтегрированных между собой методологических и содержательных основ процессов воспитания и обучения; с процессом становления и развития механизмов интеграции педагогической теории и педагогической практики как ведущей закономерности развития теории и методики высшего профессионального образования и фактически господствующим положением в ней дезинтеграционных тенденций в системах обучения и воспитания; с проводимой широкомасштабной интегративной работой в системе университетского педагогического образования и отсутствием адекватного эффекта интеграции в процессах подготовки учителя нового типа – учителя XXI века; с процессом и результатом развития, становления и формирования многомерной целостности будущего педагога и несответствующими условиями осуществления интегративно-педагогической деятельности.;

К узловым проблемам относятся противоречия, связанные с настоящей потребностью в концептуальном обосновании механизмов педагогической интеграции как ве-



дущей тенденции развития современной теории профессионального образования и недостаточной разработанностью ее фундаментальных исходных положений в системе профессионального педагогического образования; с отсутствием концептуальной модели создания и реализации механизмов интеграции педагогической теории и практики в условиях трансформации педагогического образования: модель должна стать эффективным средством развития как самой интеграции, так и интеграции педагогической теории и практики; с задачами корреляции исходной проблемы, формируемой в пределах либо базовой, либо соучаствующей в кооперации дисциплины, с проблемами, специфичными для педагогической практики.

Рекомендации

Полученная в ходе исследования матрица показывает (см. табл. 2), что при разработке механизмов интеграции теории и практики необходимо в первую очередь:

- решить задачи, связанные с элементами логической структуры интеграции (это результатирующие проблемы): несоотнесенностью базисной кооперирующей дисциплины (например, педагогической психологии, теории обучения, теории воспитания, истории педагогической мысли, методики преподавания предмета), определяющей интегративную цель, с конкретным интегративным результатом; с внутриструктурной интеграцией: несоотнесенностью понятий с понятиями, принципов с принципами, знаний со знаниями, умений с умениями, компетенций с компетенциями и т.д.; с межструктурной интеграцией: несоотнесенностью знаний с умениями, знаний с опытом творческой педагогической деятельности и т.д.;

- разработать приемы внешней интеграции, связанные с автономными проблемами: несовместимостью компонентов содержания с теми или иными формами педагогической деятельности, методов со средствами обучения и воспитания и т.д.; с несоответствующими процессам трансформации образования системами: 1) развития как процесса поступательного изменения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных качеств будущего учителя; 2) становления как формы возникновения интеллектуальных, духовных, нравственных, культурных новообразований у будущего учителя; 3) формирования как технологии обогащения личности будущего педагога интеллектуальными, духовными, нравственными, культурными новообразованиями.

Литература

- Чапаев, Н.К. (1998). Теоретико-методологические основы педагогической интеграции // Дисс. д.п.н. – Екатеринбург, 1998. 387 с. <https://www.twinkrx.com/file/724569/>
- Масленникова, В.Ш., Угарова, Н.М., Шамсутдинова, В.Р., Фисина, Т.А., Шигапова Л.П. (2012). Теория и практика развития интеграционных процессов в воспитании и обучении в учреждениях профессионального образования. / Монография. Казань: Институт психологии и педагогики профессионального образования РАО. 2012. 256 с.
http://ippporao.ru/index.php?catid=31:pub-of-social-lab&id=118:-2012&Itemid=10&option=com_content&view=article
- Gabdulchakov, V.F., Kusainov, A.K., Kalimullin, A.M. (2016). Education reform at the science university and the new strategy for training science teachers. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. pp. 163-172. DOI: 10.12973/ijese.2016.300a. Article Number: ijese.2016.041 URL: <http://www.ijese.net/makale/126>
- Society and education in the early of 21th century: integration of tradition and innovation / A. M. Egorychev [et al.] // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Vol. 5, no. 2. Pp. 82–91. DOI: 10.14505/jarle.v5.2(10).04
- Барсуков, Е.М., Паничева, Т.Б. (2016). Ступени творческого образования [Электронный ресурс] // Иностранный Центр. 2016. № 4 (13). С. 7–11. URL: [http://innoj.tversu.ru/Vipusk4\(13\)2016/2%20-%20Паничева.pdf](http://innoj.tversu.ru/Vipusk4(13)2016/2%20-%20Паничева.pdf) (дата обращения: 18.01.2017)





ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.145

О системе методической работы с учителем

Каташев Валерий Георгиевич^a

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

E-mail: vkgatashev@gmail.com

Цель статьи – обобщить результаты педагогических экспериментов, проводившихся в Казани (в 60-е - 70-е гг. XX в.) как научно-педагогическом центре СССР, а потом – России. Ведь даже дидактически значимые результаты экспериментов часто остаются локальными и не распространяются в широкой практике, так как не было широкой системы обсуждения и внедрения. Такие идеи иногда остаются или достоянием отдельного исследователя, или одного учителя, или отдельной школы. М.И.Махмутов, совмещая функцию теоретика и идеологического руководителя Казанского педагогического эксперимента с должностью министра, видел необходимость проведения эксперимента не только в нескольких школах Казани, но и в школах сельских районов Татарстана, а распространение дидактических новаций – в масштабах всех школ республики и даже всего Союза. В статье представлена идея разноуровневого подхода к организации системы методической работы с учителем, которая была максимально ориентирована на индивидуальную траекторию его методического роста (от объяснительно-иллюстративного типа обучения к проблемному типу).

Ключевые слова: методическая готовность учителя, уровни методического становления учителя, индивидуализация методической подготовки учителя, стиль деятельности учителя, познавательное общение учителя с учащимися.

Введение

Традиционно распространением педагогического опыта в республике занимался в то время Татарский институт усовершенствования учителей, главной задачей которого было повысить фундаментальную, теоретическую подготовку учителя и предложить ему примеры наиболее привлекательного для учеников объяснения нового учебного материала.

Все предметные курсы повышения квалификации проходили на базе профильных факультетов Казанского университета, где ведущие ученые в максимально аргументированной форме рассказывали о последних достижениях в предметной области и параллельно показывали образцы объяснения нового учебного материала.

Сейчас можно утверждать, что в основе существовавшей тогда идеологии повышения квалификации учителя лежала идея развития его мастерства, в основе которого субъектом обучения всегда был учащийся: ему отводилась роль активного, мотивированного субъекта взаимодействия.

Вся идеология педагогических экспериментов строилась на объективной необходимости поиска дидактических средств воспитания учащихся как субъектов познавательного процесса. Новая тогда идеология организации учебного процесса требовала принципиально нового подхода не только к повышению теоретического уровня подготовки учителя, но и к его переориентации на организацию познавательной деятельности учащихся.

^a Каташев Валерий Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: vkgatashev@gmail.com



Реально созданием такой системы методической работы в масштабах республики занималась его заместитель по учебной работе Михайлова Зинаида Евменовна (Махмутов, 1977; Михайлов, 1975).

Вот анализу деятельности З.Е.Михайловой по созданию системы методической работы на всех уровнях от Татарского института усовершенствования учителей (здесь уместно вспомнить и директора института Ягъяева Мидата Умеровича как активного члена команды по реорганизации системы) до моделей методического самосовершенствования учителя и посвящена предлагаемая статья.

Исследование

Прежде чем исследовать проблемы методической подготовки учителя необходимо определиться в соотношении дидактики и методики как наук, определяющих процесс наиболее оптимального освоения учащимися основ общеобразовательных предметов.



По сути, дидактика – наука о том, как учить всему всех. В те времена в дидактике рассматривались три вектора проблем:

1. Структурирование содержания по учебному предмету. Считалось, что это самая консервативная часть теории обучения, не подвергающаяся частому реформированию. В последнее время и содержание среднего образования подвергается изменению, примером могут служить такие дисциплины, как физика, математика, биология, химия; они заменяются интегрированной дисциплиной – естествознанием. Подобное «совершенствование» ставит вопрос: можно ли такое образование называть средним?



2. Дидактика – как теория обучения призвана раскрыть особенности личности в процессе восприятия ею учебного материала и на этой основе предложить формы, методы, средства обучения.
3. Методика обучения (ее называют частной дидактикой) предполагает дать в руки учителя конкретные приемы учебного взаимодействия с учащимися по усвоению предмета.

Практически все три вектора выступали как отдельные, но тесно связанные направления, и в каждом из них обозначились свои проблемы. Так, в методической подготовке учителя проявилась парадоксальная автономность знания учителя: разрыв теории обучения и практики ее применения в учебном процессе.

Неоднократные обследования учителей в процессе их обучения на курсах повышения квалификации в те годы убеждали, что учителя с высокими показателями качества обучения учащихся не могут теоретически объяснить свои достижения.

Такой феномен часто объясняют личностными качествами учителя, конечно, нет смысла относить личностные качества человека к вторичным, тем не менее, результаты обследования динамики развития профессионального мастерства учителя находятся в прямой зависимости от его методической подготовленности.

Вот проблему методической готовности учителя работать в пространстве проблемного типа обучения и должна была решать Зинаида Евменовна, работая в ранге заместителя министра просвещения.

В качестве основной концепции для формирования системы методической подготовки учителя была принята идея о том, что главный вектор повышения квалификации учителя, должен исходить от самого учителя. Другими словами, повышение своей квалификации каждый учитель определяет для себя сам. Именно в этом должна проявиться его так называемая самость. Учитель функционально должен осознать свой уровень владения, то, что ныне мы называем компетенциями, возможностями их проявления в деятельности, самое главное, фактически их реализовать.

Основными показателями осознания своей профессиональной деятельности в учительской практике, как тогда считалось, выступают:

- авторитет среди учащихся и их родителей. Он может быть отражением успеваемости учащихся. Не столько количеством отличников, сколько количеством успевающих на твердую тройку и четверку;

- авторитет среди учителей. Здесь два вектора: главный, наиболее значимый, это признание среди коллег по своему предмету. Второй – признание коллегами значимости влияния на личностное развитие своих учащихся и действенное влияние на родителей в плане повышения их воспитательных функций;

- личностная удовлетворенность учителя своей работой. К этому понятию можно отнести чувство гордости за свой труд, эстетической радости от проведенного урока. Чувство, близкое к чувству актера хорошо сыгравшего роль в очередном спектакле. Недаром педагогическое мастерство сопряжено с мастерством актера;

- понимание адекватности оценки своего труда административными органами и государства в целом. В оценке труда учителя важно было естественное, не формальное ранжирование персонального педагогического мастерства учителя. То есть сначала заслуженный авторитет со стороны учащихся, учителей, родителей, а затем повышение профессионального статуса. На каком-то этапе, правильная идеология оценки труда учителя была формализована по субъективным показателям. Например, на район приходит разнарядка на определенное количество наград и званий заслуженного учителя. Вместе с разнарядками поступали и обязательные рекомендации по каждой наградной позиции по национальному параметру, по возрасту, по полу и т.д. В конечном счете, авторитет учителя, отмеченного наградой, часто не совпадал с его фактическим авторитетом среди учителей, учеников, родителей. Об этом говорят исследования анкет, где отражено мнение учителей, преподавателей и студентов (Скобельцына, Каташев, 2013).



Итак, фактическая, реальная (неформальная) система повышения квалификации учителя строилась Зинаидой Евменовной Михайловой на принципиально иной парадигме. Учитель сам определял параметры своего повышения квалификационного статуса. В этом смысле наиболее логически совпадающим с потребностями учителя подходом к повышению его квалификации была организована на разных уровнях.

Общий смысл такой дидактической системы можно интерпретировать так: вся система повышения квалификации учителя рассматривается как бинарная, состоящая из двух уровней, накладывающихся один на другой. Первый, назовем его основным или стабильно развивающимся, и второй – профильный, гибко ориентированный на освоение конкретным учителем инновационных методических приемов. На основном, разрабатывается индивидуальные учебные программы, учитывающие необходимые соотношения базового и профильного повышения квалификации, или поддержания его на необходимом для успешной работы уровне.

Основной уровень профессиональной квалификации учителя может характеризоваться следующими параметрами: для учителя – молодого специалиста, когда его послевузовская квалификация соотносится с индивидуальным пониманием своего профессионального состояния. Здесь важно овладение первичными учительскими умениями, навыками, способами, приемами, различными видами общения, осознанием своего учительского имиджа, которые подвержены не только значительным изменениям, но и являются лично значимыми и стабильно закрепляющимися.

Необходимо заметить, что в процессе приобретения первичных учительских общих трудовых действий закладывается личностный стиль профессиональной деятельности учителя и от того, насколько он удачно будет заложен, зависит успех перехода учителя в своем профессиональном самосознании от самооценки себя к способности оценить ученическую среду.

Общепедагогическая готовность учителя – молодого специалиста – к профессиональному деятельности включает в себя в первую очередь грамотную ориентацию в конструировании конспекта и режиссуре самого урока. Учитель, например, физики, при наличии конспекта на уроке не привязан к нему и в состоянии по необходимости отходить от конспекта, в некоторой степени импровизируя.

Следующая проблема: очень важно в этот период осваивать психологический тренаж определения личностных особенностей учеников. Одна из застаревших психологических болезней педагогической триады «учитель – ученик – родитель» заключена в том, что учитель не знает психологических особенностей ни ученика, ни родителей.

Родитель часто не понимает психологических особенностей своего ребенка, и, естественно, не знает учителя.

Наиболее тонко оценивает психологические особенности учителя и родителей ученик, но использует свои оценки, как правило, в своих интересах. Естественно, психологическое недопонимание, а порой и непонимание учителем своих учеников и их родителей приводит к неприятию или даже отторжению учениками учителя и, как логическое продолжение, родителями. Поэтому одной из важнейших задач в организации методической подготовки учителя в то время стало исследование психологических особенностей общения учителя с учащимися как субъектами учения и родителями как активной группы, требующей конкретного результата в успеваемости своих детей.

Отсюда можно заключить, что второй составляющей основного уровня повышения квалификации учителя выступил психолого-педагогический тренаж учителя. К этому можно отнести изучение известных и наиболее эффективных психологических методик определения личностных особенностей и учеников и их родителей, практическое освоение этих методик, правильную интерпретацию и, самое главное, правильное применение явились значимой составляющей работы института усовершенствования учителей.

Третьей составляющей основного уровня повышения квалификации учителя было изучение основ научной организации труда, где необходимо было показать, как оптимально организовать свою учительскую лабораторию в условиях проблемного типа обу-



чения, а это и накопление проблемных ситуаций по предмету, систематизация гипотез их решений, что, по сути, должно характеризовать стиль профессиональной деятельности учителя. Сегодня это портфолио, где системно собраны конспекты уроков в электронной форме с полным комплектом наглядного обеспечения, контрольно-диагностические задания, развивающие упражнения и т.д.

Такая подготовка учителя в режиме повышения квалификации является характеристикой возможностей учителя работать на основном, максимально эффективном и уже приемлемом для самого учителя профессиональном уровне. Учитель осознанно пользуется освоенными предметными знаниями при организации учебно-познавательного процесса, ориентируется на опорные знания учащихся. Он может в зависимости от учебной ситуации перейти от объяснительно-иллюстративного к проблемному типу обучения.

В воспитательной деятельности учитель осознанно пользуется различными видами общения, находит общий язык с учениками, их родителями, коллегами.

Таким образом, главная задача системы повышения квалификации на основном уровне заключается в усвоении учителем общих методик, методов, принципов, закономерностей проблемного типа обучения.

Профессиональное становление учителя на этом уровне является базой, которая определяет будущее учителя. В этот период учитель решает для себя его профессия или он ошибся и ему надо переходить в другую область профессиональной деятельности.

Для диалектически оправданной логики конструирования траектории повышения квалификации каждого конкретного учителя необходимо было определить учебное содержание такого процесса. При формировании содержания профессионального становления учителя в условиях системы повышения квалификации надо разработать модель, где структурными элементами будут выступать стратегические, типичные виды деятельности, базовые требования, средства трудовой деятельности, с которыми учитель имеет дело в повседневной учительской работе. При этом важно иметь в виду то, что система повышения квалификации предполагает и самостоятельную работу учителя, и работу в методических объединениях, и в условиях специально организованных учебных площадок или базовых площадок при институтах повышения квалификации.

С этого момента начинается профильный уровень повышения квалификации учителя, который может быть обозначен как личностный, или специальный, или целевой. Переход от основного уровня повышения квалификации к личностному профессиональному саморазвитию, может произойти только тогда, когда учитель в основном освоил потенциал общего уровня.

Другими словами, переход учителя к профессиональному саморазвитию – это переход количества в качество.

Для этой стадии характерна специализация квалификации учителя на основе проявленных им компетенций. Смысл такой специализации заключается в том, что основные компетенции учителя доводятся до максимального для данной личности совершенства.

Что имеется в виду?

Например, важнейшей функцией учителя являются знания, умение и владение как можно большим количеством методов обучения. Компетентный учитель знает все системы методов, может их охарактеризовать, но в практике использует только часть из них: теми, которые им осознаны и приняты. Учитель-профессионал нацелен на постоянное увеличение своего арсенала используемых методов. Он может ими варьировать на любой стадии проведения урока, переходить от одного метода к другому. Со стороны это воспринимается как импровизация, но учителем она всегда готовится очень тщательно.

Если перевести выше сказанное на язык дидактики, то уровень или период профессионального саморазвития учителя нужно интерпретировать следующим образом: особенностью повышения квалификации в этот период является то, что учителю предлагаются какие-то новые виды методической или технологической деятельности, которые являются основой для выполнения в будущем более сложных видов деятельности.



Специальные дидактические, психологические, технологические знания, умения, навыки учителя, в первую очередь раскрывают его возможности построения, структурирования и пере структурирования учебного материала с ориентацией на познавательные возможности учащихся, и организовать его оптимальное усвоение.

Главное в профессиональной деятельности учителя в этом формате предполагает универсальное владение содержанием обучения и методами его предъявления обучающимся. Сверхзадача здесь, довести дидактическое самосовершенствование учителя до уровня, который характеризуется, по сути, двумя параметрами: первый – коммуникативной атмосферой урока, позитивной мыслительной настроенности учителя и ученика на достижение цели урока. Это – социально-перцептивный параметр, который показывает качество взаимодействия личностей.

Любое взаимодействие порождает межличностные отношения, которые предопределяют, в этом случае, познавательную деятельность по достижению желаемого профессионального состояния обусловленного отношениями учителя с учениками как субъекта – носителя знаний с субъектами познавательной деятельности.

Естественно, отношения субъектов познавательной деятельности в процессе общения проявляются в вопросах, беседах, спорах, показах конкретных приемов и т.д., что в конечном итоге приводит к взаимному расположению и переносе авторитета учителя на окружающих как коллег-учителей, так и особенно учащихся и их родителей, даже за пределами школы. Именно такой формат общения учителя и учащихся определяет профессионализм учителя или его продвижение к нему (Башарин, 1982; Блонский, 1972).

Второй – это, конечно, широкая эрудиция учителя. В исследованиях (Скобельцына, Каташев, 2013). приводится мнение учащихся, в котором констатируется, что наибольшим уважением пользуются те учителя, которые профессионально разбираются не только в своем предмете, они могут показать красоту логического мышления в своем предмете, они подкрепляют логику анализа, например, физических явлений художественным восприятием этих явлений. Понятно, что эстетическое увидеть в сухом учебном материале непросто. Тем не менее, любой предмет имеет свой эстетический потенциал и он, как правило, опирается на мыслительное восприятие. Если для иллюстрации взять физику как учебный предмет, то конечно ее можно преподносить достаточно профессионально, не опираясь на ее эстетический потенциал, но можно и показать красоту физических явлений, необычную логику открытия физических законов, теорий. Если вспомнить П.П.Блонского, то можно напомнить его мысль о том, что ученик становится познающим, более тонко чувствующим, эстетически развивающимся субъектом. Чем более динамично развивается эстетическая составляющая личности, тем полноценнее она раскрывается в любой, в том числе и в творческой деятельности (Каташев, 2005).

В этой части статьи трудно удержаться от краткого описания опыта учителя физики того времени Башарина Вячеслава Федоровича, который возвел интерес к физике в ранг эстетического и воспитания и познания, вот конкретная иллюстрация его эстетического предъявления известного физического явления. Так при изучении законов отражения света, понятие альбедо Луны учитель начинает с четверостишия А.С. Пушкина:

Сквозь волнистые туманы
Пробирается Луна,
На печальные поляны
Льет печально свет она.

Отношение учащихся к последующему течению урока становится мотивированным.

Авторитет учителя такого масштаба, как В.Ф.Башарин, расходится от него во все стороны педагогического пространства и переходит в мета индивидуальную стадию.

Учитель, достигший мета индивидуального уровня, хотя бы в масштабе района практически становится активным субъектом системы повышения квалификации. В последующем В.Ф.Башарин защитил докторскую диссертацию, но, никаких званий как учитель не получил.



Завершая краткое исследование идеологии, согласно которой строилась система повышения квалификации учителя под теорию проблемного обучения, можно утверждать, что Зинаида Евменовна Михайлова заложила и дидактические и организационные основы повышения квалификации учителя, которые существуют и развиваются в настоящее время.

В современной психологической интерпретации схема процесса профессионального становления учителя в условиях системы повышения квалификации и самостоятельного профессионального саморазвития можно представить в следующем виде (см. схему).

Схема процесса профессионального становления учителя



1. *Интрапредметная стадия* – начало деятельности учителя как молодого специалиста, характеризуется профессиональной неуверенностью. Его психика направлена на себя. Он не видит класса, контролирует себя, боится ошибок, боится оплошать. Смысл повышения квалификации на этой стадии – с помощью профессионального наставника помочь учителю адаптироваться, раскрепоститься, увидеть ученика, убедиться в своей профессиональной состоятельности. На этой стадии учитель может осваивать объяснительно – иллюстративный тип обучения и понять, когда необходимо работать на догматическом уровне.
2. *Интерпредметная стадия* – учитель осознал свое профессиональное призвание, но понимает недостаток опыта в предметной и воспитательной деятельности. Он видит большинство учеников, оперативно определяет их особенности, находит индивидуальные подходы, активно осваивает методы обучения. Ощущает пози-



тивное изменение своего профессионального состояния и потребность достижения профессиональных высот. Это состояние характеризуется сложившимся профессиональным самосознанием. На этом этапе задачей системы повышения квалификации может быть помочь в разработке оптимальной траектории личностных достижений. Здесь важно, что бы учитель принял ее и увидел перспективу своего социального статуса. Этот уровень повышения квалификации учителя обозначается как основной. На этом уровне необходимо сопровождать учителя от адаптационного периода до профессионально значимого состояния. Здесь используются как индивидуальные, так и коллективные или корпоративные формы повышения квалификации. На этом уровне учитель профессионально работает в объяснительно – иллюстративном типе обучения, а при соответствующих условиях переходит к проблемному типу.

3. *Метаиндивидуальная стадия* – учитель достигает профессионального совершенства. Он свободно оперирует и предметным содержанием и большим арсеналом методов обучения. В силу своих профессиональных проявлений и личностных качеств учитель пользуется абсолютным авторитетом не только у учащихся, с которыми работает, но и потенциальных. Психологи называют такое влияние опосредованным. Система повышения квалификации учителя на этой стадии приобретает специальный характер. Такие учителя приобретают статус учителя учителей. Его профессиональное совершенствование происходит в процессе передачи своего опыта.

Результаты

Система сопровождения профессионального становления учителя выступает как необходимый конструкт полноценной системы образования страны. Ее стратегическая задача поддерживать на требуемом стандартами образования уровне профессиональные компетенции учителя.

В процессе технического и социального развития общества, роста образовательного статуса населения появляется необходимость качественного перехода всей системы образования в новый содержательно-дидактический формат. Так, педагогический эксперимент в Казани – осознанный, теоретически подготовленный к эволюционному переходу от объяснительно-иллюстративного к проблемному типу обучения. Для такого перехода была необходима принципиально новая по идеологии система повышения квалификации учителя.

Разработке такой системы и была посвящена работа команды под руководством Зинаиды Евменовны Михайловой.

Обсуждения и заключения

В 60-е годы прошлого века, по результатам Казанского эксперимента, появилась объективно необходимость реформирования системы повышения профессиональной квалификации учителей, которую можно обобщить по следующим позициям:

1. Объяснительно-иллюстративный тип обучения доминировал в 30-е – 50-е годы в условиях абсолютной неграмотности населения, тогда важно было совершенствовать предметные знания учителя и умение предъявления их учащимся.
2. Уже в середине 50-х страна имела имидж самой грамотной страны в мире, объяснительно-иллюстративный тип обучения выполнил свою роль. Требовался поиск качественно нового типа обучения, в условиях которого учащиеся становились бы активными субъектами процесса учения.
3. Результатом Казанского педагогического эксперимента явились педагогические открытия о связи процесса познавательной деятельности учащегося с научным познанием ученого (Д.В.Вилькеев, С.А.Шапоринский), закономерности познавательной самостоятельности (Н.А.Половникова, Т.И.Шамова). Индивидуализация обучения в условиях



групповой познавательной деятельности (А.А.Кирсанов) и все это в проблемном типе обучения (И.Т.Огородников, Л.П.Аристова, М.И Махмутов).

4. Система повышения профессиональной квалификации учителя должна быть переориентирована с предметной содержательной подготовки учителя на совершенствование его умений готовить учащихся к познавательной деятельности как субъектов учения.

5. Создание З.Е.Михайловой и ее командой системы повышения квалификации учителей, стратегической идеей которой было:

- исследование и освоение учителем методик определения индивидуальных познавательных особенностей учащихся;
- умение конструировать учебный материал с использованием методов научного познания;
- знакомить учащихся с законами диалектического мышления.

Все это является сутью познающего субъекта и как цель совершенствования профессиональных компетенций педагога остается актуальной и сегодня.

Литература

- Махмутов, М.И., Михайлова З.Е. От идеи до внедрения. Казань, 1977.
- Михайлова, З.Е. Проблемы внедрения достижений педагогической науки и передового опыта: Автореф. канд. дис. Казань, 1975.
- Скobel'цына, Е.Г., Каташев, В.Г. Повышение квалификации учителя как педагогическая категория и ее интерпретация через изменение профессиональных состояний личности. Вестник ЧГПУ им. И.Я.Яковлева. 2013.
- Каташев, В.Г. Педагогика высшей школы. Учебное пособие. Под общей ред. проф. В.Г. Каташева. Изд-во КГТУ, 2005.
- Башарин, В.Ф. Об одном аспекте взаимосвязи учебных дисциплин физики и литературы. Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих. Сборник научных трудов. М., 1982.
- Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.1. М. Педагогика, 1979. 303 с.
- Абдульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Анциферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системе ВКН: психология формирования и развития личности. М. 1981.



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

УДК 373.25

Нетрадиционные техники продуктивной деятельности как средство развития воображения

Шарафеева Камилла Ильдаровна^a

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

E-mail: kamilla190596@mail.ru

Статья посвящена анализу проблем создания выразительных образов, тесно связанных с воображением. Современное общество характеризуется рядом экономических, социальных, политических преобразований, активно развиваются информационные технологии, Интернет, между тем актуальным является духовное и художественно-эстетическое воспитание подрастающего поколения. В связи с чем на современном этапе развития общества признается важная роль приобщения детей к изобразительному искусству, ознакомления их с различными видами и жанрами, что оказывает существенное воздействие на выразительность образов в детских рисунках.

Ключевые слова: нетрадиционные техники, продуктивная деятельность, развитие, воображение.

Введение

Проблеме развития воображения детей дошкольного возраста посвящены исследования ряда отечественных и зарубежных авторов, в частности, труды О.М.Дьяченко, Т.Рибо, З.Фрейда, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, Р.С.Немова и др. Тем не менее, проблема развития воображения детей дошкольного возраста является недостаточно разработанной в детской психологии. В большинстве концепций пристальное внимание уделено двум аспектам: соотношению развития воображения ребенка с возможностями познания действительности; самой природе процесса воображения.

Признавая значимость воображения в создании выразительных образов в продуктах детского творчества, а также возможность его развития средствами изобразительной деятельности и недостаточность теоретических разработок по данному аспекту позволяют утверждать об актуальности исследования.

Под воображением понимается психический познавательный процесс представления, осознания, оценки, анализа полученных знаний и опыта в прошлом. Воображение позволяет заранее спланировать, сотворить, представить конечный результат плодов своей творческой деятельности.

Физиологическая основа воображения представлена сложной аналитико-синтетической деятельностью мозга, в процессе которой происходит образование новых систем временных связей на основе ранее сформированных. Наиболее важное значение воображения как психического процесса заключается в следующем: оно дает возможность представить не только конечный продукт труда, но и его промежуточные варианты. Таким образом, «воображение ориентирует человека в процессе деятельности, то есть создает психическую модель продуктов труда (конечного или промежуточного), что способствует предметному воплощению этих продуктов» (Петровский, 1997).

^a Шарафеева Камилла Ильдаровна, студентка Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета E-mail: kamilla190596@mail.ru



Обзор литературы

Процесс воображения протекает в неразрывной связи со следующими психическими процессами – мышлением и памятью. С точки зрения Л.С.Выготского, «мышление и воображение теснейшим образом переплетаются друг с другом так, что порой их бывает трудно разграничить; оба этих процесса участвуют в любом творческом акте» (Выготский, 1984).

Деятельность воображения тесно связана с эмоциональными переживаниями человека, а также с реализацией волевых действий. Также нам бы хотелось отметить, что воображение в определенной мере связано с регуляцией органических процессов. Для развития воображения важна среда, а также то, как она преподносится ребенку и как она им воспринимается. Также ученые-исследователи отводят речи существенную роль в становлении воображения (Выготский, 1996; Рубинштейн, 1989; Рузская, 1999).

Многими авторами (Выготский, 1991; Давыдов, 1978; Дьяченко, 1996; Кириллова, 1971 и др.) указывают на то, что воображение является обязательным условием психологической готовности детей к школе.

Основным параметром воображения человека считается способность создавать новые образы. Большинство ученых пришли к выводу, что воображение есть процесс создания новых образов, протекающий в наглядном плане. Эта тенденция относит воображение к формам чувственного отражения. Понимание воображения как процесса, противоположного мышлению, а мышления, протекающего по законам логики, как нетворческого – неправомерно. Одна из черт, характерных для воображения, состоит в том, что оно связано не только с мышлением, но и чувственными данными. Воображения нет без мышления, но оно не сводится и к логике, так как в нем (в воображении) всегда предполагается преобразование чувственного материала.

Развитие начальных форм воображения (примерно к трем годам) происходит в игре. Начиная со старшего дошкольного возраста, воображение проявляется не только в игре, но и в других видах детской деятельности. В рамках ДОУ используются различные методы развития воображения детей, в том числе в словесное и изобразительное творчество. В рисовании продуктом детского творчества является рисунок.

Г.А.Урунтаева утверждает, что в игровой деятельности детей раннего возраста зарождаются элементы творчества. Ребенок начинает отступать от заданных образцов действий, привнося свои нюансы и осуществляя самостоятельные игровые действия (Урунтаева, 2012). На третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребенка.

Воображение целенаправленно развивается в ходе дидактической игры и конструктивной деятельности. Развитие воображения заключается в его постепенном подчинении сознательным намерениям, а также реализации тех или иных замыслов, что представляется возможным в младшем школьном возрасте благодаря формированию психологических новообразований.

На протяжении почти всего дошкольного возраста у детей крайне неустойчив замысел, подчас рождаясь только после действия. Ребенка привлекает сам процесс создания новых ситуаций, событий, персонажей, при этом комбинации образов практически беспersпективны. На первых этапах воображение неразрывно связано с предметом. Младшие дошкольники в игре опираются на игрушки, а средние и старшие на выполнение взятой роли. И постепенно воображение начинает опираться на предметы, которые вовсе не походят на замещаемые, отпадает необходимость во внешних опорах. Осуществляется переход к игровому действию с предметом, которого нет в действительности. Дети переходят к игровому использованию предмета, представляют действия с ним в уме без опоры на реальное действие. Игра происходит полностью на основе представлений. В итоге воображение переходит во внутренний план, при этом отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.

Учеными были выделены показатели при оценке продуктов воображения в детском рисунке, таковыми являются:



- структурность продукта воображения (композиция);
- детализация образов воображения, когда ребенок представляет себе не просто некоторую схему событий, но и создает яркие образы героев;
- оригинальность продуктов воображения, т.е. умение отступить от знакомых стандартов и создать свое собственное произведение.

Как показывает практика, у многих детей даже к концу дошкольного детства наблюдается схематизм в создании образов в рисунках.

Созданию оригинальности образов воображения и использованию возможностей изобразительного искусства позволяют нетрадиционные техники рисования.

По мнению Е.Кравцовой, развитию воображения у дошкольников в процессе руководства детской творческой деятельностью способствует создание проблемных ситуаций и использование проблемных методов. Как было отмечено ранее, для дошкольников характерна легкость соединения образов, полученных из разных источников (по Выготскому – первая и вторая форма связи).

Для развития воображения в рамках продуктивной деятельности в ДОО, необходимо ориентироваться на то, что деятельность должна отвечать принципам развивающего обучения, которое предполагает, что обучение должно ориентироваться на те компоненты способностей, которые должны сформироваться в ходе такого обучения. Только в этом случае деятельность будет служить эффективным средством развития творческого воображения у детей. Также необходимо отметить, что деятельность должна иметь положительную мотивацию. Для ребенка важно испытать чувство удовлетворения при совершении той или иной деятельности. В ходе обучения обязательно нужно установить доверительные, доброжелательные отношения между детьми и педагогом.

Период дошкольного возраста является наиболее плодотворным для развития воображения. Именно в этот возрастной период начинает формироваться новая функциональная система процесса воображения, устанавливаются тесные связи между фантазиями и речевым процессами.

В рамках рассмотрения проблемы развития воображения у детей дошкольного возраста остановимся на одарённости и талантливости детей. Под одарённостью понимается комплекс способностей, которые способствуют особым достижениям в конкретной области искусства, науки, профессиональной или иной деятельности. Не все дети обладают талантливостью и одаренностью, которые ярко выражены. Для одаренных детей воображение является основным характерным качеством, для таких детей необходима постоянная активность фантазии. Необычные подходы к решению задач, оригинальные ассоциации – все это характерно для талантливого ребенка и является результатом воображения.

Одаренность и талант тесно связаны с опережающим развитием. Талантливые дети отличаются более высокими результатами в сравнении со сверстниками, и достигают они этих результатов гораздо легче. Эти дети отличаются высокой чувствительностью к окружающему миру.

С одаренными детьми необходимо проведение дополнительной индивидуальной работы, направленной на развитие имеющихся способностей, совершенствование психических процессов, развитию фантазии.

Материалы и методы

В рамках ДОО есть различные возможности для развития воображения детей, которые осуществляются в рамках художественно-эстетического воспитания, в том числе посредством использования нетрадиционных техник продуктивной деятельности.

Изучение теоретических основ развития воображения детей дошкольного возраста средствами нетрадиционных техник продуктивной деятельности позволило осуществить экспериментальное исследование, которое было проведено на базе МАДОУ «Центр развития ребенка - Детский сад № 25» Приволжского района г. Казани. В исследовании приняли участие дети среднего дошкольного возраста в количестве 20 человек, которые



представляли контрольную группу (10 человек) и экспериментальную группу (10 человек).

Исследование проводилось поэтапно.

На первом этапе был проведён констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня развития воображения у детей дошкольного возраста. С этой целью была проведена диагностика уровней развития воображения у детей в двух группах: контрольной и экспериментальной.

Для диагностики воображения нами было использовано 2 методики:

1. методика В.С.Мухиной «Нарисуй самое красивое, самое некрасивое»;
2. методика О.М.Дьяченко «Дорисуй фигуру».

Использование данных методик основывается на том, что данные методики разработаны авторами в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста. Они соответствуют нормам СанПин, а также всем требованиям ФГОС.

Результаты исследования

Интерпретация результатов исследования позволила выявить следующие параметры творческих проявлений в рисунке: адекватность заданию; наличие мотивации выбранного содержания; оригинальность объекта рисования, композиции; использование выразительного цвета для создания полярных образов.

Обозначенные параметры позволили выделить три типичных уровня, названных согласно традиционной терминологии, «высокий», «средний», «ниже среднего»:

Анализ результатов исследования в контрольной группе на констатирующем этапе показали:

- высокий уровень – у четверых детей (40%),
- средний уровень – у пятерых детей (50%),
- ниже среднего – у одного ребенка (10%)

В экспериментальной группе на констатирующем этапе показали:

- высокий уровень – у четверых детей (40%),
- средний уровень – у троих детей (30%),
- ниже среднего – у троих детей (30%)

Исходя из результатов диагностирования детей, можно сделать вывод, что уровень развития воображения у детей на констатирующем этапе в контрольной группе выше, чем экспериментальной примерно на 15%.

На втором этапе исследования был проведён формирующий эксперимент, целью которого было: апробировать на практике предложенный нами комплекс занятий по развитию воображения у детей в экспериментальной группе с использованием нетрадиционных техник.

В соответствии с данной целью была поставлена следующая задача: разработать систему занятий по художественно-эстетическому развитию с использованием нетрадиционных техник. Для решения данной задачи нами на подготовительном этапе был разработан комплекс занятий в рамках образовательной деятельности.

Занятия проводились с детьми в течение одного месяца. Всего нами было проведено 8 занятий по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста с использованием нетрадиционной техники продуктивной деятельности:

1. Аппликация из крупы и ее раскрашивание;
2. Монотипное рисование;
3. Рисование на мокрой бумаге;
4. Рисование ладошками;
5. Конструирование (оригами);
6. Модульная аппликация (мозаика);
7. Аппликация из салфеток;
8. Пластилинография.

Выбор данных техник основан на том, они соответствуют возрастным особенностям детей, легки и удобны в использовании. Так как детское творчество – явление уникальное, его развитию необходимо уделять особое внимание. Осуществлять развитие творчества детей можно различными путями, в том числе в работе с разными материалами, которая включает в себя различные виды создания образов предметов из бумаги и даже подручного материала, который использовался на занятии по рисованию и конструированию.

Педагоги и психологи, занимающиеся проблемой развития художественного творчества и способностей детей, отмечают, что различные виды продуктивной деятельности, работа с разными материалами влияет на развитие способностей к творческой деятельности. К тому же, организованная образовательная деятельность детей направлена на всестороннее развитие детей, охватывая все психические сферы комплексно: внимание, речь, память и т.д.

С целью мотивации детей на занятиях по развитию художественного творчества была разработана система поощрений. В ходе проведения занятий нами было отмечено, что дети прибывали в хорошем настроении, были активны и заинтересованы. Знакомство с использованием новых для детей техник рисования на первом занятии пробудило интерес детей. Все проведенные занятия были построены в соответствии с требованиями ФГОС и нормами СанПин.

Таким образом, мы апробировали на практике разработанный нами комплекс занятий по развитию художественного творчества с использованием нетрадиционных техник.

На третьем этапе исследования было проведено итоговое контрольное обследование детей, в ходе которого был выявлен уровень развития воображения детей дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп

Сравнительный анализ обследования детей на констатирующем и контролльном этапе представлены на рисунке 1.

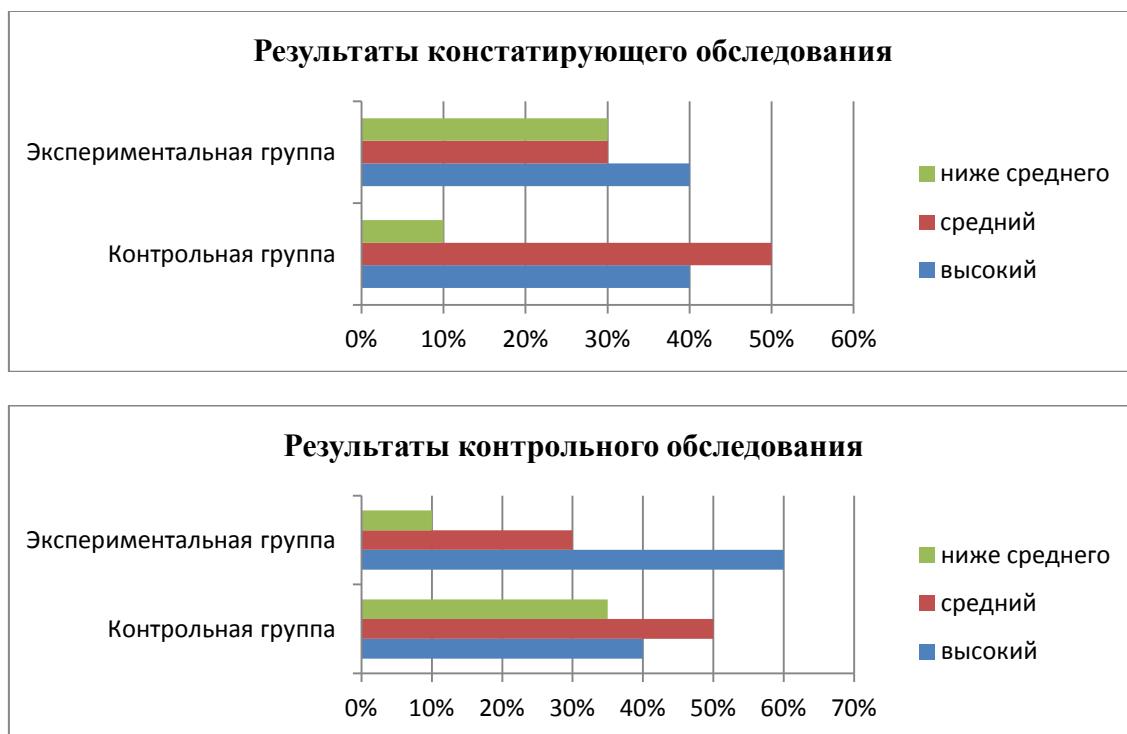


Рис. 1.Результаты изучения уровня развития воображения детей дошкольного возраста



Из диаграммы видно, что уровень развития воображения у детей в экспериментальной группе на контрольном этапе улучшился, в то время, как в контрольной группе остался на том же уровне.

На констатирующем этапе в экспериментальной группе только четверо детей показали высокий уровень развития воображения. На заключительном этапе высокий уровень воображения у испытуемых детей увеличился на 20%. Также на констатирующем этапе трое детей показали уровень развития воображения ниже среднего, на контрольном этапе дети показали более высокие результаты.

Нами было замечено, что экспериментальная группа стала не только активно проявлять в процессе образовательной деятельности, но и в повседневной деятельности, игровых моментах, беседах и т.д. Игры детей стали более разнообразными, содержание игр стало богаче, а сами дети начали проявлять активный интерес к художественному творчеству.

Обсуждения и заключения

Сравнительный анализ результатов диагностирования на констатирующем и контрольном этапе в контрольной и экспериментальной группах показал, что разработанный комплекс занятий эффективен. Это проявляется и в том, что дети экспериментальной группы после формирующего эксперимента показали, что способны нарисовать более сложные изображения с использованием разнообразных цветов и добавлением многофигурных деталей. В отличие от контрольной группы на контрольном этапе у них более сформирован интерес к рассматриванию иллюстраций. Передаваемые образы стали отличаться оригинальностью.

Эксперимент позволяет рекомендовать разработанную нами систему занятий в практику дошкольных учреждений.

Литература

- Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. 96 с.
- Галанов, А.С., Корнилова, С.Н., Куликова, С.Л. Занятия с дошкольниками по изобразительному искусству. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 80 с.
- Доронова, Т.Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников. Метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. - М.: Просвещение, 2006. 192 с.
- Доронова, Т.Н. Дошкольникам о художниках детской книги. - М.: Просвещение, 1991. 128 с.
- Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика - Синтез, 2008. 128 с.
- Ермолаева, Н.В. Эстетическое воспитание дошкольников через декоративно - прикладное искусство. Парциальная программа. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. 144 с.
- Кашникова, Е.В. Оригинальные техники изобразительной деятельности. 60 занятий с детьми 5-7 лет: Пособие для воспитателей и внимательных родителей. СПб.: КАРО, 2013. 96 с.
- Комарова, Т.С. Обучение детей технике рисования. Изд. 3-е, переработанное и дополненное. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 176 с.
- Немов, Р.С. Психология: Учебник. М.: Высшее образование, 2008. 639 с.
- Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. СПб.: КАРО, 2010. 96 с.
- Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 713 с.
- Урунтаева, Г.А Психология дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 272 с.



ДЕТСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.47

Геймификация в работе по развитию математических представлений дошкольников

Александрова Гульназ Ракиповна^a

Детский сад № 130 Приволжского района г. Казани, Татарстан, Россия

E-mail: alex140174@mail.ru

В статье раскрываются особенности геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников и его методическом сопровождении. Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить эффективность методического сопровождения применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников.

Ключевые слова: геймификация, развитие, математические представления, дошкольники.

Введение

В настоящее время изменения, происходящие в системе российского образования в целом, и в области дошкольного образования, как его первой ступени, достаточно интенсивны и связаны, как с изменением содержания социального заказа, так и с пересмотром подходов к его достижению, как цели – идеала. Ведущей тенденцией модернизации в области дошкольного образования в России стала ориентация на ключевые положения личностно ориентированного подхода. Личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. Кроме того, применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в образовательном процессе, способствующее преобразованию субъектно-субъектных отношений между педагогами и их воспитанниками. Таким образом, реализация личностно-ориентированного подхода в дошкольном образовании предполагает пересмотр традиционных методов, технологий и средств, ориентированных на достижение его основных целей и здесь важно опираться на возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста.

Современная образовательная парадигма предполагает также реализацию системного и деятельностного подходов. Системный подход – это подход, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты образовательной системы рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. В соответствии с данным подходом содержание образовательных программ выстраивается системно, с постепенным усложнением материала и логических связей, выстраиваемых ребенком в ходе обучения, между его отдельными компонентами, с учетом развития знаний, умений и навыков детей в конкретном направлении и в целом. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека – это результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Психологическую основу концепции деятельностно-

^a Александрова Гульназ Ракиповна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 130» Приволжского района г. Казани E-mail: alex140174@mail.ru



го подхода к обучению составляет положение: усвоение содержания обучения и развитие ребенка происходит не путем передачи некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности. Соответственно, современная система дошкольного образования ставит ребенка на субъектную позицию в образовательном процессе – ребенок сам становится активным добытчиком новых знаний в различных видах деятельности.

Материалы и методы

В исследовании были использованы такие методы, как беседы, анкетирование, методы сравнения и обобщения. Методологическим основанием исследования стал личностно-ориентированный подход: это методологическая ориентация, позволяющая обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности.

Обзор литературы

Ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра, содержание которой постепенно усложняется и обогащается от года к году, соответственно, можно предположить, что геймификация дошкольного образования могла бы способствовать достижению целей применения личностно ориентированного подхода, под которым необходимо понимать такую методологическую ориентацию в педагогической деятельности, которая позволяет посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, само строительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. В соответствии с определением геймификации, приводимом Л.П.Варениной, под ней понимается «применение игровых методик в неигровых ситуациях» (Варенина, 2014).

Рассмотрение геймификации применительно ко всему дошкольному образованию представляет собой масштабное исследование, которое должно проводиться в течение многих лет, чтобы могли быть выявлены ее особенности, а также определены оптимальные условия для ее применения. При этом крайне важно изучать специфику возможностей геймификации в рамках конкретных образовательных областей и направлений образовательной деятельности дошкольников, чтобы ее применение было эффективным.

В рамках данного исследования внимание сконцентрировано на особенностях применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников и его методическом сопровождении. Изучение данного процесса в настоящий момент приобретает особую актуальность, поскольку применение геймификации в педагогической работе отражает ключевые положения системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов: с одной стороны, игра всегда представляется собой некую систему, в ней в когнитивном, эмоциональном и поведенческом плане воплощены знания, умения и навыки детей в конкретной области, отражено эмоциональное отношение ребенка к ним; с другой стороны, игра – не только ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, но и оптимальный для него контекст воплощения познавательной активности; и, наконец, игра не только позволяет ребенку получать новые знания и воплощать их на практике, но и дает педагогу диагностическую возможность отслеживания тех зон и областей, которые требуют дополнительного внимания педагога в развитии.

В настоящее время игровые технологии уже не являются столь инновационными, они давно и успешно применяются в большинстве сфер человеческой жизни с целью повышения эффективности, однако, контекст и методика их применения позволяют решать актуальные для педагогики и образования проблемы. Одной из таких проблем является совершенствование педагогической работы по развитию математических представлений дошкольников.



До внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) в детских садах можно было наблюдать четкое разделение игровой и учебной деятельности. Безусловно, педагоги знали о психолого-педагогических особенностях детей дошкольного возраста и о важности игры для дошкольников, как ведущем виде деятельности в данный возрастной период, успешно применяли многие виды игр в работе с детьми, однако, методологическая база применения игровых технологий в обучении на тот момент была сформирована в недостаточной степени. При этом были и педагоги-активисты, ставшиеся объединить два важных для развития ребенка направления, сообразно его возрасту и интересам, и у них это успешно получалось.

С внедрением ФГОС ДО ситуация кардинально изменилась, игра фактически стала признана (хотя предпосылки к этому имели место уже давно) наиболее эффективным методом и формой организации обучения. Говоря современным языком, произошла в некотором роде геймификация дошкольного образования, то есть игровые технологии в соответствии с ФГОС ДО стали активно применяться в неигровом, то есть образовательном контексте в системе дошкольного образования. Детям «официально» разрешено активно двигаться, занимать любое удобное положение во время образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации (ДОО), главное, чтобы при этом предлагаемый для познания материал им успешно усваивался, тем более, если речь идет о такой части познавательного развития, требующей сосредоточения и концентрации внимания, как развитие математических представлений дошкольников. Многие педагоги оказались не готовы к новой организации образовательного процесса, особенно сложным оказалось изменение мотивации детей при применении геймификации. Сложившаяся ситуация требует пересмотра методического сопровождения применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников. Обозначенная проблема обусловила выбор темы исследования: «Методическое сопровождение применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников».

Результаты исследования

Анализ теоретических аспектов исследуемой проблемы показал, что геймификация представляет собой процесс распространения игры на различные сферы образования, который позволяет рассматривать игру и как метод обучения и воспитания, и как форму образовательной работы, и как средство организации целостного образовательного процесса. Игра так или иначе всегда присутствовала в обучении. Но в последние годы возрос интерес к компьютерным играм, заставивший говорить о геймификации как об одном из ключевых трендов образования. Развивающая игровая среда постепенно становится реальным конкурентом традиционным учебным материалам.

Обобщая анализ современного состояния применения геймификации в дошкольном образовании, можно сделать следующий вывод: во-первых, количество педагогов, использующих геймификацию в своей деятельности постоянно возрастает; во-вторых, в настоящее время имеются примеры применения геймификации в отдельных направлениях и областях дошкольного образования; в-третьих, у педагогов, на настоящий момент не сформировано единого и четкого представления о сущности, целях и задачах применения геймификации, о вариативности ее содержания в разных возрастных группах дошкольников; и, наконец, применение геймификации педагогами дошкольного образования на настоящий момент лишь косвенно отражает положения личностно-ориентированного подхода и не предполагает взаимодействия с родителями. Сложившаяся ситуация еще раз подтверждает актуальность совершенствования методического сопровождения применения геймификации в педагогической работе.

Математические представления являются собой некую совокупность знаний, приемлемых ребенком на практике, в области счета, решения простых математических задач, ориентирования в пространстве, понимания количественных и иных отношений, выстраивания логических связей между изучаемыми явлениями. Сензитивным периодом



для развития математических представлений является дошкольный возраст, а, следовательно, наиболее эффективными в этой области средствами оказываются те, которые учитывают специфику познавательных процессов детей в этот период и ведущий вид деятельности, то есть это средства, предполагающие наглядность и красочность представления материала, и игровую форму занятий. Также необходимо учитывать активное развитие воображения дошкольников в этот период, и преимущественно наглядный характер мышления (наглядно-образный и наглядно-действенные виды мышления у детей в этот период развиты наилучшим образом).

Формирование математических представлений у дошкольников может осуществляться различными способами, соответствующими их уровню развития: логическими и дидактическими играми, с помощью применения мультимедийных и компьютерных технологий, но особой эффективностью обладают комплексные методы, сочетающие в себе применение нескольких средств, одним из таких методов является геймификация.

Обобщая результаты анализа организации методической работы по применению геймификации в развитии математических представлений дошкольников, можно говорить о том, что она должна вестись сразу в нескольких направлениях: теоретическом – в рамках которого осуществляется ознакомление педагогов с инновационными технологиями математического развития и особенностями их практического применения в работе с детьми конкретной возрастной группы. В собственно методическом – деятельность старшего воспитателя в рамках этого направления предполагает организацию внутренней методической копилки педагогического опыта по применению тех или иных приемов, методов и средств математического развития дошкольников. Данная копилка должна находиться в зоне доступности для педагогов, быть разнообразной по своему содержанию и предполагать регулярное пополнение. В практическом плане методическое сопровождение педагогической работы по организации математического развития дошкольников должно осуществляться путем оперативного и тематического контроля, а также путем организации открытых форм образовательной деятельности с демонстрацией опыта применения конкретного метода или средства математического развития дошкольников.

Проведенное экспериментальное исследование показало эффективность применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений детей старшего дошкольного возраста. Первоначальная диагностика уровней математического развития детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования показала их примерное равенство и соответствие среднему уровню. В свою очередь, изучение актуального состояния методического сопровождения применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников показало, что оно на момент первоначального анкетирования педагогов не отвечает их актуальным потребностям, как по содержанию, так и по объему методического сопровождения.

Формирующий этап исследования особенностей формирования математических представлений детей старшего дошкольного возраста путем применения геймификации с соответствующим методическим сопровождением данного процесса проходил в период с октября 2016 года по апрель 2017 года. На данном этапе исследования эта работа с детьми старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной группы осуществлялась по-разному. С детьми старшего дошкольного возраста контрольной группы работа по развитию математических представлений проходила в соответствии с содержанием соответствующего раздела данной образовательной области «Познавательное развитие» Основной образовательной программы дошкольного образования без включения в нее дополнительных элементов, приемов и методов.

Работа по развитию математических представлений детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы была организована также в соответствии с содержанием соответствующего раздела данной образовательной области «Познавательное развитие» Основной образовательной программы дошкольного образования, но уже МБДОУ «Детский сад № 130 комбинированного вида с татарским языком воспитания и обучения»



Приволжского района г. Казани. При этом в работе с детьми данной группы применялась геймификация, причем для предоставления педагогам возможности ее применения было организовано соответствующее методическое сопровождение. Иными словами, в рамках исследования была спланирована и организована система методического сопровождения применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников. Причем системно выстраивалось, как само методическое сопровождение, так и содержание педагогической деятельности в этом направлении.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе на 28% выше количество испытуемых с высоким уровнем сформированности математических представлений. При этом испытуемых со средним и низким уровнем сформированности математических представлений в этой группе в отличие от контрольной вообще не выявлено. Это говорит о том, что разработанная система методических мероприятий, основанная на применении геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений детей старшего дошкольного возраста, является эффективной, что свидетельствует о полном подтверждении гипотезы исследования. Абсолютное большинство педагогов экспериментальной дошкольной образовательной организации готовы применять геймификацию и отмечают высокий потенциал ее применения в развитии математических представлений детей старшего дошкольного возраста.

Обсуждения и заключения

Обобщая результаты проведенного исследования можно говорить о том, что цель работы достигнута, задачи выполнены, а гипотеза получила полное подтверждение. Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что они могут быть использованы старшими воспитателями ДОО для эффективной организации методического сопровождения применения геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников, поскольку методическое сопровождение применения геймификации позволяет решить сразу несколько важнейших практических задач: во-первых, обеспечить освоение педагогами геймификации в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников, как практическому проявлению ФГОС ДО в рамках одной из образовательных областей; во-вторых, совершенствовать организацию методического сопровождения образовательного процесса в ДОО; в-третьих, повысить уровень профессионального развития педагогов и уровень их соответствия профессиональному стандарту педагога в области ключевых компетенций; и, наконец, повысить качество дошкольного образования, так как, научившись применять геймификацию в педагогической работе по развитию математических представлений дошкольников, педагоги ДОО смогут с успехом применять ее и в других направления познавательного развития и в других образовательных областях.

Литература

- Варенина, Л.П. Геймификация в образовании // ИСОМ. 2014. № 6-2. С. 314-317.
- Алфирова, Н.А. Игровые технологии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/>
- Беловодова А.А. Некоторые аспекты развития математических представлений у детей дошкольного возраста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.rae.ru/forum2012/pdf/0038.pdf>
- Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. // Курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
- Блехер, Ф.Н. Развитие первоначальных математических представлений у детей дошкольного возраста / Ф.Н.Блехер // Дошкольное воспитание. 2008. № 11. С. 14-23.
- Воронина, Л.В. Теоретико-методологические основы проектирования предшкольного математического образования: монография / Л.В.Воронина, Л.В.Моисеева / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 260 с.
- Воронова Л.В. Особенности инновационной модели математического образования дошкольников. – М.: Издательский дом Пагаэль. 2011. 7 с.



МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2.05.

О социально-коммуникативном развитии детей

Краснова Елена Александровна^a, Салимуллина Румия Мансуровна^b,
Янковская Елена Владимировна^c, Шибаева Светлана Юрьевна^d

Детский сад № 143 комбинированного вида Советского района г. Казани

Email: ds.143kzn@mail.ru

Цель статьи – определить эффективные способы развития социально-коммуникативных навыков детей в условиях дошкольного учреждения. Социально-коммуникативное развитие является одним из приоритетных направлений развития ребенка в дошкольном возрасте. Социально-коммуникативное развитие — процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дети дошкольного возраста, эффективные способы развития.

Введение

Социальное развитие ребенка – это взаимосвязанные процессы социализации и индивидуализации. Это процесс усвоения социокультурного опыта в форме правил, норм, способов поведения, эталонов действия и взаимодействия людей в социуме. Это процесс развития сущностного Я ребенка, его индивидуальности и неповторимости, определенной независимости от социума, но способного гармонично и эффективно адаптироваться к меняющейся социальной среде.

Общение – одна из самых важных человеческих потребностей, основной способ жизни человека и условие его развития. Общение играет кардинальную и всеобъемлющую роль в процессе стихийной социализации человека на всех возрастных этапах. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире, социализироваться, стать социально ценной личностью.

Человек может эффективно сотрудничать с другими людьми в различных областях деятельности, достичь жизненного успеха, быть счастливым тогда, когда он обладает развитой коммуникативной культурой. Это — важнейшее условие удовлетворенности отношениями с окружающими и жизнью в целом, необходимая предпосылка эффективности позитивной социализации, один из залогов психического, эмоционального, интеллектуального, социального и даже физического развития человека.

Анализируя свою деятельность, мы пришли к выводу, что использование проектно-исследовательской деятельности в педагогическом процессе решает следующие практические проблемы:

- низкий уровень коммуникативных умений дошкольников;

^a Краснова Елена Александровна, заведующая, детский сад № 143 комбинированного вида Советского района г. Казани, Татарстан, Россия

^b Салимуллина Румия Мансуровна, педагог-психолог, детский сад № 143 комбинированного вида Советского района г. Казани, Татарстан, Россия

^c Янковская Елена Владимировна, старший воспитатель, детский сад № 143 комбинированного вида Советского района г. Казани, Татарстан, Россия

^d Шибаева Светлана Юрьевна, инструктор по физической культуре, детский сад № 143 комбинированного вида Советского района г. Казани Email: ds.143kzn@mail.ru



- низкий уровень самообслуживания;
- разрыв между степенью умения детей выполнять познавательно-исследовательскую деятельность и применять эти умения на практике;
- неумение дошкольников переносить знания из одной образовательной области в другую, из обучающей ситуации – в ситуацию жизненную.

Итак, понимая всю важность социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, и осознавая всю ответственность дошкольного учреждения в формировании личности ребенка и увидев определенные проблемы в развитии дошкольников, мы решили использовать и аргументировать эффективность и значимость метода проектной деятельности в формировании социально-коммуникативных навыков. Для этого мы создали творческую группу педагогов, выбрали актуальные для нас темы и составили подробный план образовательной и совместной деятельности по темам проектов. В настоящее время наша творческая группа исследует эффективность проектной деятельности.

Обзор литературы

Необходимость решения стоящей перед нами проблемы потребовала анализа психолого-педагогической литературы. Важные теоретико-методологические основы изучения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных исследованиях А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, М.С.Кагана, Д.Б.Эльконина, А.Валлона, Ж.Пиаже, И.Лингарта и др. Проблема коммуникативного развития дошкольников, ее содержание, структура достаточно глубоко разработаны в концепции генезиса общения М.И.Лисиной и ее учениками-последователями – Л.Н.Галигузовой, Д.Б.Годовиковой, Т.А.Репиной, А.Г.Рузской, Е.О.Смирновой, Р.Б.Стеркиной.

Специалисты считают, что основой успешной адаптации человека в каждой общественной среде является высокий уровень развития коммуникативных навыков, следует формировать с самого раннего детства (Короткова, Нежнов, 2014; Кравцов, Кравцова, 2013; Кривцова, Патяева, 2008). Сейчас коммуникативные навыки определяют как единство личностных качеств ребенка, необходимых для организации процесса взаимодействия в конкретной социальной среде. Поэтому они проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника. Коммуникативные навыки – это осмыслиенные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения.

В представленном определении выделим два момента:

- коммуникативные навыки – это собственно осмыслиенные коммуникативные действия детей, основывающиеся на знаниях, умениях навыках;
- коммуникативные навыки – это способность детей управлять своим поведением, употреблять самые разумные приемы и способы действий в решении различных коммуникативных задач.

В структуре коммуникативных умений сейчас выделяют три типа умений:

- информационно-коммуникативные умения, способность принимать и передавать информацию;
- интерактивные умения, способность взаимодействовать с другими партнерами;
- перцептивные умения, способность строить партнерские отношения, межличностные отношения.

Проблеме формирования коммуникативных навыков дошкольников посвящены многие работы (Лисина, 2009; Михайлова-Свирская, 2014; Поддъяков, 2013; Щетинина, 2000). В этих исследованиях понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются в качестве синонимов. В их концепции заложена ведущая идея: развитие общения дошкольников как с взрослыми, так и со сверстниками, представляется как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. В нашей работе мы будем опираться на данную концепцию.



Таким образом, коммуникативные навыки представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект -субъектных отношений. Сформированность данных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности в обществе и самостоятельного осуществления дошкольниками информационной, перцептивной, интерактивной деятельности. Совершенно очевидно, что в современных условиях социализации коммуникативную культуру человека необходимо последовательно развивать и формировать.

В старшем дошкольном возрасте взрослый для ребенка (педагог, родитель) является источником знания и собеседником, который способен удовлетворить его растущие познавательные потребности. Также, для дошкольников характерно не только стремление к тому, чтобы взрослый относился к нему с вниманием относился к нему с вниманием и уважением, но и понимал его и сопереживал. Именно это стремление во взаимопонимании и сопереживании со стороны взрослого является основной для внеситуативно-личностного общения. Для ребенка становится важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым, так как их совпадение будет служить доказательством ее правильности. Речь является основным средством для данной формы общения.

Материалы и методы

В основе формирования и развития коммуникативных навыков лежит идея личностно-деятельного подхода. Личностно-деятельный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Основная идея личностно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной деятельности. Именно так и организуется деятельность обучающихся в этой среде. Педагог лишь организует процесс, при необходимости вмешиваясь и корректируя траекторию движения учащегося по теме и маршруту.

Результаты исследования

Проектная деятельность исследовалась как эффективный метод развития коммуникативных навыков. Проект – это специально организованный взрослым и выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ.

Наша творческая группа создала программу «Проектная деятельность старших дошкольников в детском саду» и составлено перспективное планирование по всем группам.

Метод проектов - система обучения, при которой дети приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Метод проектов всегда предполагает использование методических приёмов. Среди них: познавательные беседы, словесные, настольно-печатные игры, рисование, аппликация – целевые прогулки, мини-эксCURсии, вопросы проблемного и исследовательского характера, викторины, детское экспериментирование, сюжетно-ролевые игры, инсценировки сказок, проведение праздников, диагностические задания, работа с семьей (проводится с целью привлечения родителей к совместной деятельности: участию в викторинах, развлечениях, семинарах), организация туристического похода, экскурсий и др.

В результате анкетирования родителей, бесед с детьми, наблюдений воспитателя мы выбрали следующие волнующие нас темы.

Темы проектов: «Осень в Казани», «Моя маленькая родина – город Казань», «По страницам Красной книги», «Птицы должны жить!», «Берегите воду, берегите!», «Научим Буратино вежливости и этикету», «Музыка и сказка», «Будь осторожным и бдительным!»



Каждый проект имеет свою цель, задачи, диагностику на констатирующем и контролирующем этапах, этапы проекта, на разных этапах принимали участие старшего дошкольного возраста, родители, администрация детского сада, старший воспитатель, педагоги и социальные партнеры (сотрудник отдела по работе с общественностью. Министерство экологии и природных ресурсов РТ, инспектор по профилактике ДТП, редакции изданий «Шэхри Казан», «Салават Купере», план реализации, обязательный продукт (итоговое мероприятие, презентация, пособия в виде книжки-раскладушки, тематические стенды, стенгазеты, журналы, макеты, компьютерные презентации, дидактические материалы для занятий, сценарии праздников, коллекции, эмблемы, гербарии, поделки, публикации в газете группы.

Диагностика коммуникативных навыков старших дошкольников.

В составе данной исследовательской группы находились 45 мальчиков и 35 девочек.

Задачи диагностического исследования:

1. Провести диагностику развития социально-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста.
2. Разработать и апробировать программу.
3. Проверить эффективность разработанной программы.

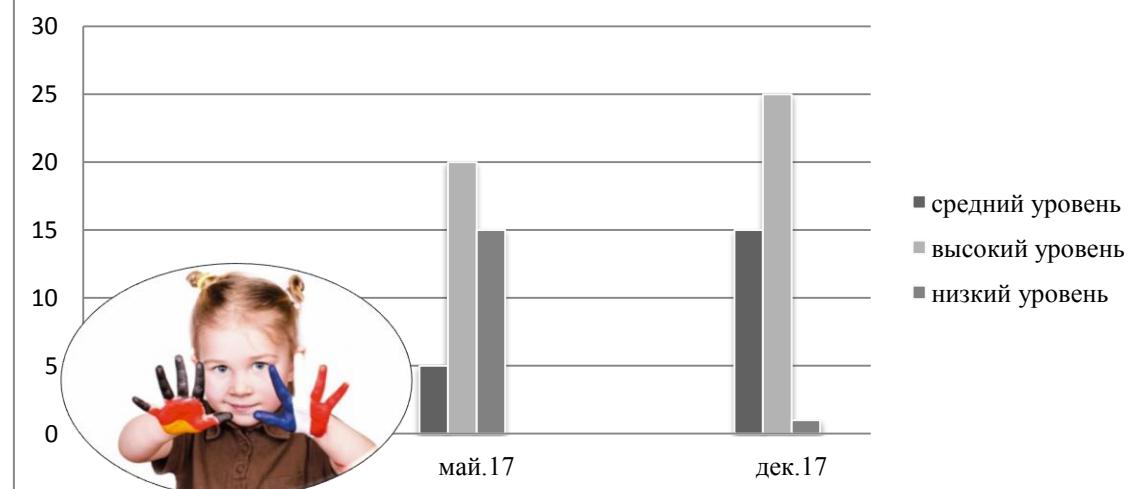
Для проведения констатирующего этапа эксперимента использовался следующий диагностический инструментарий:

1. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников. (А.М.Щетинина, М.А.Никифорова)
2. Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А.М.Щетинина);
3. Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребёнка по результатам наблюдения (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс);
4. Программа наблюдения за культурой поведения ребенка (А.М. Щетенина).

Из полученных результатов можно увидеть, что после реализации программы по проектной деятельности и контрольного этапа диагностирования, произошла динамика в сторону повышения уровня социально-коммуникативных навыков детей, в особенности тех дошкольников, которые продемонстрировали на этапе констатирующей диагностики низкие показатели.

Исходя из полученных данных (см. диаграмму 1), можно сделать вывод, об эффективности проделанной работы и представленной программы.

Диаграмма 1. Положительная динамика в развитии коммуникативной сферы дошкольника





Обсуждения и заключения

Очевидна положительная динамика в коммуникативной сфере детей: повысилось качество коммуникации, что выражается в осознанных коммуникативных действиях, в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника; вырос уровень инициативности детей в совместной деятельности; значительно повысился уровень сформированности действий по организации и осуществления сотрудничества; повысился уровень контекстного общения с взрослыми. В результате был сделан вывод: эффективность использования метода проектов как средства развития коммуникативных навыков старших дошкольников экспериментально была подтверждена.

Литература

- Короткова, Н.А., Нежнов, П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Изд. 3-е, дораб. М.: Линка-Пресс, 2014.
- Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие. М: Мозаика-Синтез, 2013.
- Кривцова, С.В., Патяева, Е.Ю. Семья. Искусство общения с ребенком / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Учебная книга БИС, 2008.
- Кудрявцев, В. Воображение, творчество и личностный рост ребёнка. М.: Чистые пруды, 2010. (Библиотечка “Первого сентября”, серия “Воспитание. Образование. Педагогика”. Вып. 25).
- Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2012.
- Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
- Михайлова-Свирская Л.В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста. Пособие для педагогов ДОО (0–7 лет). М.: Просвещение, 2014.
- Поддъяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М., 2013.
- Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.



МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 808.4(07).

Об особенностях развития польского языка в Беларуси

Ходынюк Юлия Эдуардовна^a

Кафедра гуманитарных и общественных наук Государственной высшей школы им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске, Польша

E-mail: chodynuk@list.ru

В данной статье рассмотрены фонетико-фонологические особенности польского языка двуязычного и многоязычного населения Бреста и окрестностей. Проанализирован исторический аспект развития региона. Приведены примеры особенностей фонетико-фонологической системы польского языка на территории Бреста и окрестностей. Выявлена и обоснована необходимость изучения языков-соседей в пограничном регионе, проведения сбора и лингвистического анализа материала. На основе проведенного исследования автором предлагается выделить основные характерные особенности вокализма и консонантизма польского языка в сравнении с общепольской нормой.

Ключевые слова: двуязычие, польский язык, белорусско-польское пограничье.

Введение

Предметом моего исследования является польский язык на белорусско-польском пограничье. Население современного Бреста и его окрестностей многонационально и многоязычно. Связано это не только с его приграничным положением, но историей региона, судьбами народа и смешением культур.

Приграничный регион, называемый в польскоязычной литературе кресами, является для поляков многосодержательным, многозначащим и в то же время непереводимым на другие языки и труднообъяснимым для иностранцев понятием. Кресы являются носителем эмоций и сантиментов, а вместе с тем явлением с собственным названием.

Обзор литературы

В зависимости от контекста, название кресы встречается в литературе с прописной или строчной буквы (Kiersnowski, 1997). В представлении С. Улиаша этот термин имеет «звукование историко-географическое, цивилизационное, политическое, национальное, аксиологическое, а чем ближе к нашей современности, тем более обретает черты культурного феномена (Uliasz, 1994). На карте ниже представлена территория, которая называется восточными кресами.

Белорусская часть кресов всегда была понятием этническим, языковым, даже фольклорным, но не географическим и ни в коем случае государственным. Жители кресов имеют различное национальное самосознание. А значит, и статус польского языка неоднозначно представлен в научной литературе (Zdaniukiewicz, 1994).

Актуальность заявленной темы состоит в том, что в связи с увеличивающимися миграционными потоками на запад, польский язык обретает все большую популярность, поскольку Польша является первой и ведущей страной по принятию этих потоков из Бе-

^a Ходынюк Юлия Эдуардовна, старший преподаватель, кандидат гуманитарных наук (г. Бяла Подляска, кафедра гуманитарных и общественных наук Государственной высшей школы им. Папы Римского Иоанна Павла II в Бялой Подляске, ГВШ в Бялой Подляске / PSW w Białej Podlaskiej. Pope John Paul II State School of Higher Education in Biala Podlaska Tel. +375 29 727 76 91, E-mail: chodynuk@list.ru

ларуси. Создаются смешанные семьи, родители-белорусы и не только выезжают на работу в Польшу, и польский язык является уже не только средством коммуникации национальной диаспоры и ее распознавательным знаком, а средством для улучшения условий жизни населения приграничного региона.



В связи с приобретением новых языковых навыков взаимопроникновение и взаимодействие пограничных славянских языков усиливается, нагляднее видна интерференция. Разница и сходство между польским, русским и белорусским языками многократно отмечались языкovedами. Подробный анализ соседствующих славянских языков проводили В.Чекман и Е.Смулкова (Чекман, Смулкова, 1988).

Материал, анализируемый нами (или это материал проанализированный учёными?) с точки зрения фонетики и фонологии, представляет интересное исследовательское поле, поскольку содержит множество разнообразных языковых явлений вследствие усиленной интерференции на белорусско-польском пограничье.



Результаты исследования

В течение 2010-2016 годов нами был собран и проанализирован аудиоматериал, т.е. записи рассказов респондентов о себе, их воспоминаний и высказываний представителей разных возрастных групп, проживающих на территории Бреста и его окрестностей. В представленном материале деление на сельских и городских жителей нами не проводилось, так как, исходя из заявленной тематики, это не является основополагающим элементом. Различия и отступления от общепольской языковой нормы вокализма изучаемого регионального языка касаются:

– акания, происхождение которого в польском языке связано с влиянием фонологической системы белорусского языка. Изменения, происходящие в артикуляции звуков в безударной позиции являются характерными для разных периодов развития польского языка на пограничье, а также являются характерной чертой и современного польского языка на восточной границе Польши. Акание является характерной чертой системы вокализма польского языка и жителей Бреста и окрестностей. Х. Турска считает её наиболее характерной белорусской чертой (Turska, 1982). Нами было установлено, чем больше сходство языковых систем, тем активнее их взаимодействие, взаимопроникновение и чем больше сходство языков, тем выразительнее осознаются черты, разнящие их. Результатом их зависимости друг от друга является гиперправильность (Smułkowa, 2002), которая приводит к использованию ошибочных форм, вместо правильных. Избеганием акания, например, является произношение *o* вместо неударного *a* (*możno*), а также формы с *ó* вместо *o* (*młódszy*); редукции *e : i, y* (*potym, žylazo*).

Польский язык так называемых восточных кресов, сохраняет и иллюстрирует наличие лексических архаизмов с *i, y* и лексические соответствия с *i, y* в белорусском языке.

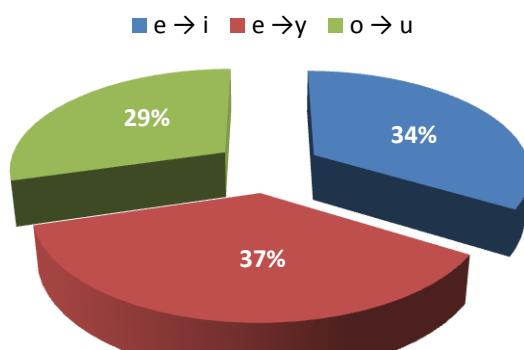
В позиции пред- и заударной гласные среднего ряда редуцируются: *e → i, y, o → u*, например, *środu, mati, v škołu*.

Анализ собранного нами материала представлен в таблице и диаграмме ниже (см. табл. 1).

Таблица 1. Результаты анализа польского двуязычия

Направление редукции	Количество слов, в которых зафиксирована редукция
<i>e → i</i>	98
<i>e → y</i>	107
<i>o → u</i>	86

Количество слов, в которых зафиксирована редукция





Следующей характерной чертой вокализма польского языка на территории Бреста и окрестностей является деназализация носовых гласных и их раскладывание на двуфонемные сочетания (гласный + носовой согласный). Потеря носового призвука происходит как в середине слова, так и в его конце. Реализация носового гласного в середине слова осуществляется как бифонемное сочетание либо как соответствующий согласный.

- Колебания в употреблении *o* : ó
- Различное произношение носовых гласных
- Различные морфологические чередования гласных (*e* : *a*, *e*: *o*)
- Отсутствие стабильности звучания гласных.

Наиболее характерными чертами консонантизма являются:

- иная, чем в общепольской норме артикуляция шипящих согласных.
- мягкое произношение *l* во всех позициях
- колебания в произношении *h* : *g*, *r* : *g*
- иное произношение сочетаний *xy*, *xe* *x'i,x'e*
- тенденция к удвоению согласных (чаще всего *n* и *ń*)
- депалатализация согласных и повторная палатализация
- сохранение звонкого произношения *v* в группах согласных *kv*, *tv*, *sv*, *śv*, *cv*, *ćv*, *čv*.

Упомянутые выше только некоторые фонетические черты, отличающие общепольскую языковую норму от польщины кресовой, находят свое отражение в современном польском языке жителей Бреста и окрестностей.

Обсуждения и заключения

Анализируемый язык представляет собой неоднородную систему с точки зрения исключительно белорусскоязычного влияния. Несомненно, важным является происхождение польского языка, поскольку источник различных языковых явлений может базироваться иходить из различных языковых плоскостей. Очередной трудностью в определении происхождения языковых явлений является общее праславянское происхождение и наследие языков-соседей. Отсюда возникает вопрос о влиянии русского или белорусского языка, где оговариваемая черта является современной языковой нормой или же речь идет о наличии польского архаизма. В такого рода ситуациях принято считать, что речь идет о польском языковом явлении и усиленном влиянии на него русского или белорусского языков.

Говоря о фонетико-фонологических особенностях польского языка двуязычных или многоязычных респондентов региона, следует отметить большую зависимость наличия характерной черты от места ударения, что приводит к редукции гласных. Особое место занимает способ артикуляции носовых гласных, которые являются характерными для польского языка и полностью отсутствуют в русском и белорусском языках. В межфразовой фонетике наблюдается ассимиляция по глухости, ударение, в основном, совпадает с общепольской нормой, хоть и качественно отличается от нее. С точки зрения силы ударения, ударные слоги более сильно выделяются на выдохе и более длительные с точки зрения звучания гласных в слоге (Kurzowa, 1983).

Таким образом, мы видим, что фонетико-фонологические особенности польского языка двуязычного и многоязычного населения Бреста и окрестностей, разнообразны и подвижны. Представленная языковая система не представляется однородной с точки зрения интенсивности проявления белорусских черт, однако, данные фонетико-фонологические особенности польского языка характеризуются однородностью идиолектных черт и представляют собой достаточно стабильную систему.

Литература

- Kiersnowski, R., Kresy przez małe i przez wielkie K – kryteria tożsamości, [w:] K.Handke (red.), Kresy – pojęcie i rzeczywistość. Zbiór studiów, SOW, Warszawa, 1997.
Kurzowa, Z. , Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 r., Warszawa – Kraków 1983. S. 73-74



- Smułkowa, E., Białorus i pogranicza. Studia o języku i społeczeństwie, Warszawa 2002. S. 302-307.
- Turska, H., O powstaniu polskich obszarów na Wileńszczyźnie, [w:] J.Rieger, W.Werenicz (red.), Studia nad polszczyzną Kresową, t. I, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1982. S. 65-66
- Ułasz, S., literatura Kresów – kresy literatury. Fenomen Kresów wschodnich w literaturze polskiej dwudziestolecia międzywojennego, Rzeszów, 1994. S. 14.
- Zdaniukiewicz, A., Sprawy narodu i języka polskiego na kresach wschodnich a językoznawcy polscy, „Acta Baltico-Slavica”, t. XXII, Warszawa 1994. S. 257-265.
- Чекман, В., Е. Смулкова, Фонетика и фонология белорусского языка с элементами общей фонетики и фонологии, Варшава, 1988.



СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

УДК 378.145

Казанская педагогическая школа: Кирсанов Анатолий Александрович – главная фигура Казанского педагогического эксперимента

Каташев Валерий Георгиевич^a

Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Россия
E-mail: vkgatashev@gmail.com

В статье показана исследовательская деятельность А.А.Кирсанова в период разработки им проблем индивидуализации учебной деятельности школьника. Цель статьи: показать, что система индивидуализации как средство успешного овладения каждым учащимся знаниями, способами умственной и практической деятельности, формирования у них личностных качеств возможна, если она будет базироваться на учете индивидуальных особенностей учащихся.

Ключевые слова: директор школы, среднее образование, индивидуализация обучения школьников, коллективное мышление, познавательная деятельность.

КИРСАНОВ АНАТОЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, академик Российской академии образования



В 1941-1949 гг. служил в Советской Армии, участвовал в ВОВ, награжден орденами Отечественной войны 1-й степени, Красной Звезды и боевыми медалями. В 1949-1953 гг. работал мастером на заводе. В 1953 г. заочно закончил Казанский государственный педагогический институт. Работал директором школы г. Казань (1956-1964 гг.). В 1965 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме: "Предупреждение перегрузки учащихся учебной работой дома". С 1964 по 1967 гг. являлся заместителем министра просвещения Татарстана, с 1967 по 1981 гг. проректором по учебной работе Казанского государственного педагогического института, с 1981 по 1994 гг. заместителем директора НИИ профтехпедагогики (институт среднего и специального образования РАО). В 1983 г. защитил докторскую диссертацию по теме: "Индивидуализация учебной деятельности учащихся". С 1994 г. Кирсанов – директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала при КГТУ.

Область научных интересов: индивидуализация и дифференциация обучения, проектирование содержания профессионального образования, методологические и методические основы профессиональной педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. Область учебной деятельности: лекционные, и практические занятия по курсам: «Педагогическая и возрастная психология», «Введение в специальность», «Основы общей психологии».

Источник информации [\(дата обращения 12.09.2017\).](http://dates.gnpbu.ru/3-8/Kirsanov/kirsanov.html)

^a Каташев Валерий Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия) E-mail: vkgatashev@gmail.com



Введение

Идеология организации образования в советский период принципиально отличалась от принятых, экономически обоснованных, многих зарубежных систем образования, где доминировал личностный подход в подготовке компетентного специалиста. Наверное, это экономически оправданно и выпускники школы быстрее социально адаптируются в жизни, умея хорошо делать какую-то конкретную работу.

Стратегической целью образования в советской школе было не просто подготовка компетентного специалиста, а воспитание гражданина с достаточно развитым диалектическим мышлением. Исследованию проблемы воспитания и развития индивидуальных способностей ученика в процессе становления коллектива и посвящено творчество А.А.Кирсанова в период Казанского педагогического эксперимента.

Результаты исследования

В предыдущих публикациях был показан типовой портрет корпуса директоров казанских школ образца 50-х годов двадцатого столетия (см. статьи в журнале «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски» за 2017 год). Можно напомнить, что районное собрание директоров обычновенных, средних школ напоминало совещание командного состава одного из фронтов обсуждающего стратегическое направление борьбы за научно обоснованное воспитание нового человека.

Визуально это представляло собрание в основном мужчин среднего возраста, часто с военными наградами или колодками на груди, с достаточно суровыми послевоенными лицами, как правило, курящими. На таких совещаниях дым стоял столбом, а обсуждение проблем обучения и воспитания походило на обсуждение тактики и стратегии преодоления неуспеваемости, лени некоторых учащихся, повышения реальной успеваемости. К слову сказать, в те времена оценка «три» многого стоила и, что бы ее заработать, надо было добросовестно потрудиться.

Институт второгодничества в значительной степени решал проблему интеллектуального равновесия учащихся перешедших в следующий класс, с ними можно было работать адекватными методиками, именно этот фактор способствовал значимо высокому уровню среднего качества образования.

Все это способствовало поиску и дидактическому обоснованию принципиально нового подхода к обучению учащихся.

Вот Анатолий Александрович из когорты таких директоров, в 1941 году, по окончании школы, в 16 лет ушел на фронт.

Защищал Севастополь, дошел до Берлина, расписался на стенах Рейхстага. Ордена Отечественной войны, Красной звезды и боевые медали украшали грудь Анатолия Александровича.

Вернувшись на родину, Анатолий Александрович работал на заводе, активно занимался комсомольской и партийной деятельностью, заочно учился в педагогическом институте, защитив диплом историка, вскоре, в 1956 году возглавил школу № 1 в Казани.

Можно утверждать, что Анатолий Александрович был равным в ряду «военных» директоров школ, единственное, что его отличало от других, это то, что, обладая богатырским здоровьем, он никогда не курил.

Вот такой грамотный, диалектически мыслящий человек, победитель в Великой Отечественной войне возглавил одну из ведущих школ Казани и сразу же включился в педагогический эксперимент.

В предыдущих публикациях на тему Казанского педагогического эксперимента, была показана глобальность исследования, как распределялись между узловыми участниками этой работы направления исследования судить трудно, поскольку нет каких-либо свидетельств.

Можно предположить, что именно индивидуальная инициатива каждого участника эксперимента играла ведущую роль в исследовательской активности и в видении древа



психологических, дидактических проблем перехода от объяснительно-иллюстративного типа обучения учащихся к проблемному типу.

Одной из самых острых, и с точки зрения психологии, и с позиций дидактики, в середине XX века была проблема понимания индивидуализации обучения. В зарубежной педагогике такая проблема не рассматривалась как актуальная, потому что понималась как личностная, индивидуалистическая, здесь все просто; каждый учится в меру своего социального положения, социально обеспеченный – одно образование, денег нет – минимально обозначенное образование. Если какой-то «селекционер» обнаружил какие-то задатки у ребенка, то он развивает их и торгует уже подготовленным товаром (будь то спортивные, или артистические проявления, или даже математические и другие).

Дидактика же как наука, начиная с Я.А.Коменского, предполагает всех учить всему. Именно поэтому в Союзе сформировалась «система среднего всеобщего образования», содержание которого было неким эталоном советского образования.

Всеобщее, качественное среднее образование должно было определять грамотность человека, его готовность получить профессиональное образование в соответствии со своими запросами и начинать самостоятельную социально-общественно-полезную жизнь.

Вот в такой смутной дидактической ситуации по отношению к толкованию индивидуализма в обучении и индивидуализации обучения в условиях коллективизма и оказался Анатолий Александрович Кирсанов в середине прошлого столетия!

По этому поводу Кирсанов пишет, что данное исследование диктуется логикой развития педагогической науки и подготовлено работами, по различным аспектам реализации принципа индивидуального подхода к учащимся в обучении. Отмечая наработки в теории и реализацию в практике объяснительно-иллюстративного обучения индивидуального подхода в дидактике применительно к отдельным этапам, звеньям процесса усвоения знаний, видам учебной работы, где основной акцент делался на содержательную и методическую сторону обучения.

Анатолий Александрович констатирует, что в существующих педагогических подходах ни в теории и тем более в практике не осуществляется изучение индивидуальных особенностей школьников ни их личностных, в том числе профессионально значимых качеств. Другими словами, нет целостного подхода к индивидуализации учебной деятельности учащихся.

В предположении при разработке целостной системы индивидуализации учебной деятельности исследователь пишет, что такая система как средство успешного овладения каждым учащимся знаниями, способами умственной и практической деятельности, формирования у них личностных качеств (сегодня бы сказали компетенциями) возможна, если она будет базироваться на учете индивидуальных особенностей учащихся.

Другим условием выступает выявление как можно больше сторон учебной деятельности учащихся, а это и личностная целесообразность учения, реальные мотивы учения, психологические закономерности индуктивности коллективного мышления и все это в органической взаимосвязи.

Если кратко оценить дидактическое новаторство данного предположения, то можно по каждому пункту сказать следующее:

- стратегическая цель системы государственного обучения, это такая индивидуализация, при которой каждый учащийся будет овладевать способами умственной и практической деятельности на основе усвоенных знаний;

- индивидуализация обучения возможна только при максимальном учете индивидуальных особенностей каждого учащегося и видении динамики их развития. Сама идея изучения личных особенностей учащихся в наиболее сформулированном дидактическом виде принадлежит Д.К.Ушинскому, ему принадлежит афоризм «прежде чем учить, надо изучить учащегося во всех отношениях», но идея того, что эти особенности можно и нужно развивать в процессе учебной деятельности принадлежит А.А.Кирсанову;



- о целесообразности учения школьника вопрос в то время в принципе не стоял, так же как и мотивация учения, каждый ученик понимал, что только качественное обучение открывает перед ним перспективы успешной жизни, но это заслуга существовавших тогда общественных отношений;

- наиболее важным дидактическим достижением в процессе создания системы индивидуализации обучения учащихся можно считать раскрытие психологических особенностей развития умственных способов мышления в проблемном познании учебного материала. По этому поводу было много споров, пойдет ли проблемное обучение в общеобразовательной школе? С какой опорной базой можно конструировать проблемный урок, все учащиеся должны быть готовы к такому уроку или возможно работать только с частью учащихся? Экспериментальная практика, а в последующем и реальная, массовая показали универсальность индивидуализации в условиях проблемного типа обучения.

Если проследить дидактическое обоснование в исследовании индивидуальных, реальных познавательных процессов учащихся, то можно увидеть, что оно опиралось на понятийную систему науки, как смысла понятий, логического пути их образования, способов раскрытия их содержания, роли понятий как инструментов познания.

В педагогике же понятия рассматриваются как форма научного знания, отражающая объективно существенное в вещах и явлениях и закрепляемое специальными терминами или обозначениями.

Здесь исследователь показывает, как в процессе изучения учебных предметов у учащихся формируется научная система понятий, на основе которой развивается умение мыслить категориями данного предмета.

Психологически такой процесс выглядит следующим образом:

- проблемная ситуация возбуждает эмоции ученика, последующее их уменьшение увеличивает воссоздающее воображение и понятийный характер мышления;
- воссоздающее воображение приводит на конечной стадии к перестройке деятельности, сопровождающейся увеличением эмоциональных компонентов;
- в переходе от деятельности с противоположной направленностью эмоций и проблемного мышления к одностороннему взаимодействию эмоций и воображения;
- на начальном этапе эмоции захватывают проблемное мышление, в конце выступают в единстве с воображением, повышая уровень творческого мышления.

Все это позволяет сделать вывод о том, что главный педагогический вклад перехода к проблемному типу обучения заключается в изменении соотношения понятийного мышления и воссоздающего воображения.

В процессе эксперимента Анатолий Александрович показывает модель урока по алгебре при изучении темы «алгебраические дроби», когда учитель выделяет опорные понятия и действия, которые необходимы для сознательного усвоения нового материала, а это рациональные числа, подобные члены, разложение на множители, формулы сокращенного умножения и деления. Учитель заранее за две три недели актуализирует опорные знания у учащихся, доводя их до необходимого уровня применения, таким образом, готовя класс к изучению обозначенной темы.

При организации коллективной работы Анатолий Александрович описывает создание интеллектуальной атмосферы, когда умственное и эмоциональное возбуждение захватывает практически всех учащихся, и они заражают друг друга мыслительной деятельностью в процессе поиска нового знания.

Со стороны можно подумать, что поиск нового знания захватывает некоторую, наиболее подготовленную часть класса, в действительности мыслительная деятельность одних детонирует аналогичную деятельность всех, дальше срабатывает индукция мыслительной деятельности у всех (если попытаться объяснить явление в понятиях физики).

Заключая, Анатолий Александрович констатирует, что при коллективном характере поиска взаимообмен, взаимообогащение учащихся знаниями, способами действия выступают в качестве средства индивидуализации учебной деятельности (успешная познава-



тельная деятельность одних индуцирует познавательную деятельность других по их индивидуальным возможностям, но в любом случае поднимая потолок этих возможностей).

Опираясь на известное положение о понимании личности как философской категории, рассматривающей человека в единстве его индивидуальных способностей (Аристова, 1968; Бударный, 1965; Дьюи, 1925; Кирсанов, 1982; Махмутов, 1975; Рабунский, 1975), Анатолий Александрович обосновывает системный подход в определении индивидуальной творческой активности учащегося, которая рассматривается как совокупность его свойств, выраженная в потребностях, мотивах, познавательной самостоятельности.

Следуя обозначенной логике, автор детерминирует связи между внутренними побуждениями развивающегося человека с его учебным трудом, в чем заключается психологический и педагогический смысл индивидуализации учебной деятельности школьника в условиях развития коллектива. Все философские, психологические и педагогические утверждения А.А.Кирсанов подтверждает и экспериментом, и долголетней практикой.

Обсуждения и заключения

Стратегическими результатами исследовательской деятельности Анатолия Александровича в формате Казанского эксперимента являются:

1. Объяснение принципиальной разницы индивидуализации учебной деятельности учащихся в педагогике от индивидуальной учебной деятельности или индивидуализма в обучении;

2. Разработка и обоснование индивидуализации учебной деятельности школьников как дидактического принципа во всей его многогранности, а к ним относятся:

- закономерности мыслительных процессов (гибкость – стереотипность, быстрота – вязость, мотивы отношения к изучаемому материалу, критичность и др.);

- уровень знаний и умений каждого учащегося (полнота, глубина, применимость);

- работоспособность (возможность удерживать внимание на изучаемом материале, интенсивность выполнения учебных операций, отвлекаемость, утомляемость);

- уровень познавательной самостоятельности и активности;

- темп продвижения в познании и усвоении учебного материала (быстрый, средний, слабый);

- отношение к учению (желание учится, учиться ради чего-то, заставляют учиться);

- мотивация познавательных интересов (общие, широкие, стереотипные, аморфные);

- уровень развития воли (высокий, средний, низкий), возможны и другие факторы.

Уже такой перечень индивидуальных особенностей характеризует их влияние на моделирование учебной деятельности учащихся, руководствуясь принципом индивидуализации.

3. Раскрытие психологического механизма взаимосвязи эмоций и логики в познавательной деятельности в процессе как индивидуального, так и коллективного мышления.

В результате можно сделать следующие выводы.

Бытует мнение, что вынужденная профессиональная военная деятельность молодого человека в боевых условиях в течение длительного времени делает его неспособным к жизни в гражданском обществе. Иногда это можно наблюдать в реальной жизни, но на примере когорты казанских директоров школ послевоенных лет видно, как они реализовали себя на поприще мирной жизни!

Кирсанов Анатолий Александрович – яркий тому пример.

Он, наверно, мог сделать и военную карьеру, имея такой солидный боевой послужной список, но сознательно выбрал путь в педагогическую деятельность.

В 33 года, после окончания педагогического института, принял школу и не просто стал успешным директором, а возглавил одно из ведущих направлений Казанского педагогического эксперимента.

В должности директора ведущей экспериментальной школы Анатолий Александрович организовал эффективную экспериментально-практическую работу педагогического



коллектива, итогом которой стали теоретические обоснования индивидуализации учебной деятельности учащихся как дидактического принципа с выходом на личность и деятельность в условиях развивающегося коллектива.

Литература

Кирсанов, А.А. Источник информации <http://dates.gnpbu.ru/3-8/Kirсанов/kirсанов.html> (дата обращения 12.09.2017).

Аристова, Л.П. Активность учения школьника, М., 1968.

Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении. *Советская педагогика*. 1965, № 7.

Дьюи, Д. Школа и общество. М., 1925. С. 29.

Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Издательство Казанского университета, 1982.

Махмутов, М.И. Проблемное обучение. М., 1975.

Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975.



Summary

THEORY AND PRACTICE IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Mechanisms for integrating theory and practice in the structure of teacher education: matrix problems and ways to solve them

Gabdulchakov Valeryan Faritovich^a, Zhigalova Maria Petrovna^b,
Kobylianskaya Larisa Ivanovna^c, Semenova Marina Gennadievna^d

Institute of Psychology and Education, Kazan (Privozhsky) Federal University, Kazan, Russia
*E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

The aim of the research is to determine effective mechanisms for integrating theory and practice in the structure of pedagogical education. Analysis of the conditions (political, socio-cultural, etc.) of the implementation of pedagogical education made it possible to develop a matrix of significant problems and to justify the mechanisms for integrating theory and practice—the mechanisms for designing the methodological and substantive bases of the processes of upbringing and education; modeling of the initial problem, formed within the framework of either a basic discipline or co-operating in cooperation, with problems specific to pedagogical practice; formation and formation of multidimensional integrity of the future teacher in conditions of integrative and pedagogical activity, etc.

Keywords: matrix of problems, integration mechanisms, pedagogical education, theory and practice, university, teacher training.

References

- Chapayev, N.K. (1998). Teoretiko-methodological bases of pedagogical integration // Diss. Ph.D. - Ekaterinburg, 1998. 387 p. <https://www.twirpx.com/file/724569/>
- Maslennikova, V.Sh., Ugarova, N.M., Shamsutdinova, V.R., Fisina, TA, Shigapova L.P. (2012). Theory and practice of development of integration processes in education and training in institutions of professional education. / Monograph. Kazan: Institute of Psychology and Pedagogy of Professional Education of RAO. 2012. 256 pp. http://ippporao.ru/index.php?catid=31:pub-of-social-lab&id=118:-2012&Itemid=10&option=com_content&view=article
- Gabdulchakov, V.F., Kusainov, A.K., Kalimullin, A.M. (2016). Education reform at the science university and the new strategy for training science teachers. International Journal of Environmental and

^a **Gabdulchakov Valerian Faritovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Institute of Psychology and Education of the Kazan (Volga) Federal University. Address: 420008, Kazan, Kremlevskaya, 18, Russia. E-mail of the author: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

^b **Zhilgaloa Maria Petrovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of Brest University (Belarus) E-mail of the author: zhigalova@mail.ru

^c **Kobylianska Larisa Ivanovna**, doctor of Psychology, Associate Professor of the Slavic University of the Republic of Moldova (Moldova) E-mail: larisakobylianskaya@rambler.ru

^d **Semenova Marina Gennadievna**, candidate of pedagogical sciences, art. Teacher of the Department of General Educational Disciplines, Kazan branch of the Russian State University of Justice. E-mail of the author: mgks1961@mail.ru



- Science Education. 2016. pp. 163-172. DOI: 10.12973 / ijese.2016.300a. Article Numbers: ijese.2016.041 URL: <http://www.ijese.net/makale/126>
- A. Egorychev [et al.] // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Vol. 5, no. 2. Pp. 82-91. DOI: 10.14505 / jarle.v5.2 (10) .04
- Barsukov, EM, Panicheva, TB. (2016). Steps of creative education [Electronic resource] // Innocentre. 2016. № 4 (13). Pp. 7-11. URL: [http://innoj.tversu.ru/Vipusk4\(13\)2016/2%20-%20Panicheva.pdf](http://innoj.tversu.ru/Vipusk4(13)2016/2%20-%20Panicheva.pdf) (circulation date: 01/18/2017)
- Menter, I. (2015). Teacher Education. In: James D. Wright (editor-in-chief), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol. 24. Oxford: Elsevier. pp. 51-55. URL: <http://www.education.ox.ac.uk/about-us/directory/emeritus-professor-ian-menter/>
- What is independent learning and what are the benefits for students? / V. Meyer [et al.] // London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051. 2008. URL: <http://docplayer.net/12844512-What-is-independent-learning-and--what-are-the-benefits-for-students.html> (date of treatment: 12/12/2016).
- Hsu, J., Hamilton, K., Wang, J. (2015). Guided independent learning: A teaching and learning approach for adult learners. International Journal of Innovation and Learning. 2015. Vol. 17, issue 1. Pp. 111-133. DOI: 10.1504 / IJIL.2015.066103
- Barnes, N.G., Mattson E. (2017). Social media and college admissions: higher-ed beats business in the use of new tools for the third year [Electronic resource]. URL:<http://www.umassd.edu/media/umassdarmouth/cmre/studiesandresearch/socialmediaadmissions.pdf> (reference date: 12/01/2017).
- Education in Eastern Europe and the USSR (Russia) in the second half of the twentieth century. Date of circulation 12.12.2017 <http://zdamsam.ru/b15039.html>
- Internet Survey: Date of reference 12.11.2017 European Association of Students Studying Public Relations
- Conor Galvin (2016). Rethinking teacher education in XXI century: issues of a successful reorganization of the system of training teachers. *Second international forum on teacher education*. Kazan, 2016. P. 13-14.
- Prigogine, A.I. (2007). Disorganization: Causes, types, overcoming / AI Prigogine. Moscow: Alpina Business Books, 2007. 402 p.
- Gmurman, V.E. (2004). Theory of probability and mathematical statistics: Textbook for high schools. - 10th edition, stereotyped. Moscow: Higher School, 2004. 479 p. ISBN 5-06-004214-6. <http://internat.msu.ru/wp-content/uploads/2015/10/Gmurman-V.E.-Rukovodstvo-k-resheniyu-zadach.pdf>



THEORY AND METHODS IN VOCATIONAL TRAINING

About the system of methodical work with the teacher

Katashev Valery Georgievich^a

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

E-mail: vgkatashov@gmail.com

The purpose of the article is to generalize the results of pedagogical experiments conducted in Kazan (in the 60s - 70s of the 20th century) as a scientific pedagogical center of the USSR, and then - in Russia. After all, even didactically significant results of experiments often remain local and do not spread in wide practice, since there was no wide system of discussion and implementation. Such ideas sometimes remain either the property of an individual researcher, or one teacher, or a separate school. M.Makhmutov, combining the function of the theoretician and ideological leader of the Kazan pedagogical experiment with the post of minister, saw the need for an experiment not only in several schools in Kazan, but also in schools in rural areas of Tatarstan, and the spread of didactic innovations on a scale of all schools of the republic and even the whole Union. The article presents the idea of a multilevel approach to the organization of a system of methodological work with the teacher, which was maximally oriented toward the individual trajectory of his methodical growth (from the explanatory-illustrative type of instruction to the problem type).

Keywords: methodical readiness of the teacher, levels of the methodical formation of the teacher, individualization of the methodical preparation of the teacher, the style of the teacher's activity, cognitive communication between the teacher and students.

References

- Makhmutov, M.I, Mikhailova Z.E. From idea to implementation. Kazan, 1977.
Mikhailova, Z.E. Problems of introduction of achievements of pedagogical science and advanced experience. Kazan, 1975.
Skobeltsyna, E.G, Katashev, V.G. Teacher's professional development as a pedagogical category and its interpretation through the change of professional states of the individual. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. I.Ya. Yakovleva. 2013.
Katashev, V.G. Pedagogy of the higher school. Tutorial. Under the general ed. prof. V.G. Katasheva. KSTU Publishing House, 2005.
Basharin, V.F. On one aspect of the interrelationship of the educational disciplines of physics and literature. Questions of interrelation of general educational and vocational training of young workers. Collection of scientific papers. M., 1982.
Blonsky, P.P. Selected pedagogical and psychological writings. T.1. M. Pedagogika, 1979. 303 p.
Abdulkhanova-Slavskaya, K.A. Activity and psychology of personality. M., 1980.
Antsiferova, L.I. To the psychology of the personality as a developing system of the WCS: the psychology of the formation and development of the personality. M. 1981.

^a **Katashev Valeriy Georgievich**, doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Privozhsky) Federal University (Kazan, Russia) E-mail: vgkatashov@gmail.com



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

Non-traditional techniques of productive activity as a means of developing imagination

Sharafeeva Camilla Ildarovna^a

Institute of Psychology and Education of Kazan (Privolzhsky) Federal University
E-mail: kamilla190596@mail.ru

The article is devoted to the analysis of the problems of creating expressive images closely connected with the imagination. Modern society is characterized by a number of economic, social and political transformations, information technologies and the Internet are actively developing, meanwhile, the spiritual and artistic-aesthetic education of the younger generation is relevant. Now the important role of familiarizing children with art and their acquaintance with different types and genres is recognized: this has a significant impact on expressiveness of images in children's drawings.

Keywords: non-traditional techniques, productive activity, development, imagination.

References

- Vygotsky, L.S. Imagination and creativity in childhood. Moscow: Prosvetshchenie, 1967. 96 p.
- Galanov, A.S., Kornilov, S.N., Kulikova, S.L. Classes with preschoolers in fine arts. M.: TC "Sfera", 2000. 80 p.
- Doronova, T.N. Pictorial activity and aesthetic development of preschool children. Method. manual for educators doshk. educated. institutions. Moscow: Education, 2006. 192 pp.
- Doronova, T.N. Preschoolers about the artists of the children's book. Moscow: Education, 1991. 128 pp.
- Dyachenko, O.M. Development of the preschooler's imagination. A methodical manual for educators and parents. Moscow: Mosaic - Synthesis, 2008. 128 pp.
- Ermolaeva, N.V. Aesthetic education of preschool children through arts and crafts. Partial program. - SPb .: "PUBLISHING HOUSE" CHILDHOOD-PRESS ", 2011. 144 pp.
- Kashnikova, E.V. Original techniques of visual activity. 60 lessons with children 5-7 years: A manual for educators and attentive parents. SPb .: KARO, 2013. 96 p.
- Komarova, T.S. Teaching children the technique of drawing. Ed. 3rd, revised and enlarged. Tutorial. Moscow: The Pedagogical Society of Russia, 2005. 176 p.
- Nemov, R.S. Psychology: A Textbook. M.: Higher Education, 2008. 639 p.
- Nikitina, A.V. Unconventional drawing techniques in kindergarten. Planning, lecture notes: A manual for educators and interested parents. SPb .: KARO, 2010. 96 p.
- Rubinshtein, S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter, 2007. 713 pp.
- Uruntayev, G.A. Psychology of preschool age: a textbook. 2 nd ed. Moscow: Publishing Center "Academy", 2012. 272 p.

^a Sharafeeva Kamilla Ildarovna, student of the Institute of Psychology and Education of the Kazan (Privolzhsky) Federal University E-mail: kamilla190596@mail.ru



CHILDHOOD IN THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY EDUCATION

Geomification in the work on the development of mathematical representations of preschoolers

Alexandrova Gulnaz Rakipovna^a

Kindergarten No. 130 of Privolzhsky District of Kazan, Tatarstan, Russia
E-mail: alex140174@mail.ru

The article reveals the peculiarities of gaming in pedagogical work on the development of mathematical representations of preschool children and its methodological support. The purpose of the study was to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of methodological support for the use of gaming in pedagogical work on the development of mathematical concepts of preschool children.

Keywords: gaming, development, mathematical representations, preschool children.

References

- Varenina, L.P. Geimification in Education // ISOM. 2014. No. 6-2. Pp. 314-317.
Alfirova, N.A. Game technologies. - [Electronic resource]. - Access mode: <http://nsportal.ru/>
Belovodova A.A. Some aspects of the development of mathematical concepts in preschool children. - [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/0038.pdf>
Breamy, A.V. Formation and development of mathematical abilities of preschool children. // A course of lectures for students of preschool faculties of higher educational institutions. M.: Humanité. ed. center VLADOS, 2003. 400 p.
Bleher, F.N. Development of the initial mathematical concepts in preschool children / FN Bleher // Preschool education. 2008. № 11. P. 14-23.
Voronina, L.V. Teoretiko-methodological bases of designing of preschool mathematical formation: the monography / LV Voronina, LV Moiseeva / Ural. state. ped. un-t. Ekaterinburg, 2007. 260 p.
Voronova L.V. Features of the innovative model of mathematical education of preschool children. - M.: Pagael Publishing House. 2011. 7 p.

^a Alexandrova Gulnaz Rakipovna, Senior Teacher, Kindergarten No. 130, Privolzhsky District, Kazan
E-mail: alex140174@mail.ru



MULTICULTURAL ASPECTS OF CONTINUOUS EDUCATION

On the social and communicative development of children

Krasnova Elena Aleksandrovna^a, Salimullina Rumia Mansurovna^b,
Yankovskaya Elena Vladimirovna^c, Shibaeva Svetlana Yurievna^d

Kindergarten № 143 combined type of Sovetskiy district of Kazan, Tatarstan, Russia

Email: ds.143kzn@mail.ru

The purpose of the article is to determine effective ways of development of social and communicative skills of children in the conditions of pre-school institutions. Socio-communicative development is one of the priority areas for the development of the child at the preschool age. Socio-communicative development is the process of assimilation and further development of the individual's socio-cultural experience necessary for its inclusion in the system of social relations.

Keywords: social and communicative development, children of preschool age, effective ways of development.

References

- Korotkova, N.A, Nezhnov, P.G. Monitoring the development of children in preschool groups / Izd. 3rd, dorab. Moscow: Linka Press, 2014.
- Kravtsov, G.G, Kravtsova, E.E. Psychology and pedagogy of preschoolers: textbook. allowance. M: Mosaic-Synthesis, 2013.
- Krivtsova, S.V, Patiaevo, E.Yu. A family. The art of communicating with a child, Ed. A.G. Asmolov. M.: BIS Curriculum, 2008.
- Kudryavtsev, V. Imagination, creativity and personal growth of a child. Moscow: Chistye Prudy, 2010. (Library of the "First September", series "Education. Education., Pedagogy." Issue 25).
- Leontiev, A.N. Psychological basis of child development and learning. M.: Sense, 2012.
- Lisina, M.I. Formation of the child's personality in communication. St. Petersburg: Peter, 2009.
- Mikhailova-Svirskaya L.V. Individualization of the education of preschool children. A handbook for teachers of the OED (0-7 years). Moscow: Education, 2014.
- Poddyakov, N.N. Mental development and self-development of a preschool child. Near and far horizons. M., 2013.
- Shchetinina, A.M. Diagnostics of the child's social development: Teaching-methodical manual. Velikiy Novgorod: NovSU them. Yaroslav the Wise, 2000.

^a **Krasnova Elena Aleksandrovna**, Head, Kindergarten No. 143 of the Combined View of the Soviet District of Kazan, Tatarstan, Russia

^b **Salimullina Rumia Mansurovna**, pedagogue-psychologist, kindergarten No. 143 combined type of Sovetskiy district, Kazan, Tatarstan, Russia

^c **Yankovskaya Elena Vladimirovna**, Senior Teacher, Kindergarten No. 143 of the Combined View of the Soviet District of Kazan, Tatarstan, Russia

^d **Shibaeva Svetlana Yurievna**, Instructor in physical culture, kindergarten No. 143 combined type of Sovetskiy district, Kazan Email: ds.143kzn@mail.ru



INTERNATIONAL RESEARCH COLLABORATION

On the peculiarities of the development of the Polish language in Belarus

Khodynuk Yulia Eduardovna^a

Department of Humanitarian and Social Sciences of the State Higher School. Pope John Paul II in Biala Podlaska, Poland
E-mail: chodynuk@list.ru

In this article the phonetic-phonological properties of polish language in bilingual and multilingual population of Brest city are viewed. The historical aspect of region development was analyzed in this article. Examples of phonetic-phonological properties of polish language on Brest territory and its districts was given. Necessity of studying of languages-neighbors in border district and necessity of conduction of collecting and linguistic analysis of material was revealed and justified. On the basis of conducted research author offers allocate the main typical peculiar properties of vocalism and consonantism of polish language in comparison with common polish standard.

Keywords: bilingualism, polish language, Belarusian-Polish borderland

References

- Kiersnowski, R., Kresy through small and large K - identity criteria, [in:] K.Handke (ed.), Kresy - concept and reality. Collection of studies, SOW, Warsaw, 1997.
- Kurzowa, Z., Polszczyzna Lwów and the south-eastern borderlands until 1939, Warsaw - Kraków 1983. P. 73-74
- Smułkowa, E., Białorus and the borderland. Studies on language and society, Warsaw 2002. S. 302-307.
- Turska, H., On the creation of Polish areas in the Vilnius region, [in:] J.Rieger, W.Werenicz (ed.), Studies on the Polish language of Kresowa, vol. I, Wrocław - Warsaw - Kraków - Gdańsk, 1982. P. 65-66.
- Uliasz, S., Kresów literature - the limits of literature. The phenomenon of Eastern Borderlands in the Polish literature of the interwar period, Rzeszów, 1994. P. 14.
- Zdaniukiewicz, A., Polish Nation and Language in the Eastern Borderlands and Polish Linguists, Acta Baltico-Slavica, vol. XXII, Warsaw 1994. P. 257-265.

^a Khodynuk Julia Eduardovna, Senior Lecturer, Candidate of Humanities (Byala Podlyaska, Department of Humanities and Social Sciences of the Pope John Paul II State University in Byala Podlaska, GVS in Biala Podlaska, PSW w Bialej Podalskiej Pope John Paul II State School of Higher Education in Biala Podlaska Phone +375 29 727 76 91, E-mail: chodynuk@list.ru



THE WORD ABOUT THE SCIENTIST

Kazan Pedagogical School: Kirsanov Anatoly Alexandrovich - the main figure of the Kazan pedagogical experiment

Katashev Valery Georgievich^a

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

E-mail: vgkatashev@gmail.com

The article shows AA Kirsanov's research activity in the period when he developed the problem of individualizing the schoolchild's learning activity. The purpose of the article: to show that the system of individualization as a means of successfully mastering each student's knowledge, methods of mental and practical activity, and the formation of personal qualities in them is possible if it is based on taking into account the individual characteristics of students.

Keywords: school director, secondary education, individualization of schoolchildren's education, collective thinking, cognitive activity.

References

- Kirsanov, A.A. Source of information <http://dates.gnpbu.ru/3-8/Kirsanov/kirsanov.html> (circulation date 12.09.2017).
- Aristova, L.P. Activity of the schoolboy's doctrine, M., 1968.
- Budarny, A.A. Individual approach to training. Soviet pedagogy. 1965, No. 7.
- Dewey, D. School and Society. M., 1925. C. 29.
- AA Kirsanov Individualization of educational activity as a pedagogical problem. Publishing house of the Kazan University, 1982.
- Makhmutov, M.I. Problem training. M., 1975.
- Rabunsky, E.S. Individual approach in the process of teaching students. M., 1975.

^a **Katashev Valeriy Georgievich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Psychology and Education of Kazan (Privolzhsky) Federal University (Kazan, Russia) E-mail: vgkatashev@gmail.com

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПОИСКИ

Научный педагогический и психологический журнал

№ 1 (7) 2018.

Подписано в печать 18.01.2018 г.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60×84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 6,2.

Усл.-изд. л. 6. Тираж 1000 экз. Заказ 278/187

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