



**СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ
И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
многообразие теоретических конструкторов
и методических моделей**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского

**Современное дошкольное и начальное образование:
многообразие теоретических конструктов
и методических моделей**

*Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 1*

Ярославль
2014

ББК 74.10 + 434 + 74.20 + 434
УДК 373.2: 373.1
С 56

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

С 56 Современное дошкольное и начальное образование: многообразие теоретических конструктов и методических моделей: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – 270 с.

ISBN 978-5-87555-981-5
978-5-87555-982-2 (Часть 1)

В издание включены материалы международной научной конференции «Чтения Ушинского», посвященной теоретическим, методическим и прикладным вопросам обновления общего, начального и дошкольного образования.

Редколлегия:

В. Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Е. В. Карпова, доктор педагогических наук, профессор
С. Г. Макеева, доктор педагогических наук, профессор
И. В. Налимова, кандидат педагогических наук, доцент
А. В. Плохов, кандидат искусствоведения, доцент
Н. Н. Иванов, доктор филологических наук, профессор (отв. редактор)

УДК 74.10 + 434 + 74.20 + 434
ББК 373.2; 373.1

ISBN 978-5-87555-981-5
978-5-87555-982-2 (Часть 1)

© Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2014
© Авторы материалов, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА И ШКОЛЫ Международная научно-практическая конференция кафедры педагогики и психологии начального обучения

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВУЗЕ

<i>Барышникова Г. Б., Даскал В. Я.</i> Электронные образовательные ресурсы в изучении педагогических дисциплин	7
<i>Вавилов Ю. П.</i> Механизмы защитно-совладающего поведения в работе педагогов	13
<i>Горбунова Л. Г.</i> Воспитание патриотизма у младших школьников как составная часть предпрофессиональной подготовки	17
<i>Камикина О. Ю.</i> Особенности этики специалистов профилактической деятельности	25
<i>Кудайбергенова Г. С.</i> Преемственность между дошкольной и начальной ступенями образовательных учреждений	29
<i>Малиновский Е. Л., Кубанская Л. Л.</i> Сакральность как фактор идентичности семейных отношений	32
<i>Музыченко А. В.</i> Проблемы развития проектно-исследовательской деятельности студентов-психологов	39
<i>Петрова Л. А.</i> Подготовка педагогов к использованию информационных технологий	47
<i>Рзаева Ж. В.</i> Особенности проявления эмпатии в студенческом возрасте	55
<i>Черкасова Ю. П.</i> Формирование у студентов навыков педагогического проектирования на занятиях по методике трудового обучения	61
<i>Яковлева Е. В.</i> Роль воспитательной работы в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов	66

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

<i>Архангельская Ю. Л., Захарова М. К., Пенева И. А.</i> Интерактивные игры по английскому языку как средство социализации обучающихся	74
<i>Ахаева А. Ш.</i> Профессионализация образования в средней школе	77
<i>Вербицкая Ю. П.</i> Проблемы инклюзивного образования в современной школе	81
<i>Высоцкая Л. М., Бойко М. С.</i> Дружелюбная школа для стабильного будущего: опыт создания школьной службы медиации	84

protos – первый, pathos – страдание) с характерной посттравматической симптоматикой кризиса эго-идентичности. Исследование показало, что в основе кризиса семейных отношений может оказаться сакральный фактор. Чтобы выявить ментальный астigmatизм семейных отношений, придется углубиться в свое духовное состояние и понять, что недостаток этого состояния мог вызвать отсутствие личностной идентичности. Собственные пиктограммы, рисунки воспринимались студентами как отвлекающий от дисциплины маневр с попыткой самоустранения из сферы семейного дискурса, который, между прочим, выявлял зазор между самосознанием и сакральным текстом Евангелия. Рефлексия первокурсников на приближение Рождества демонстрировала незначительную степень осмысления аффективных состояний типа «все отлично», «Новый год на носу – оттянемся по полной», что свидетельствовало о закрытой коммуникации сакрального регистра семейных отношений. При всей дифференцированности смыслов, их сакральное пространство оставалось незаполненным. Студенты четвертого курса, изучающие дисциплину «Психология религии и духовности», указывали на сакральное значение семьи: «Необходимо читать Библию вслух в кругу семьи», «Бежим, летим, а все на месте, ноги из глины, крылья из жести», «В семейной психокоррекции нет самой семьи». Нарративы сакрального локализовали сакральную квинтэссенцию имени Отца как «бытия» и «становления». Конгруэнтная стигматизация имени Матери содержала как эмерджентные характеристики «жизни», «извлечения из тьмы», так и имплицитные смыслы: «Мария – значит горькая». Таким образом, подтверждается конгруэнтная и стигматическая составляющая сакральных нарративов в семейных отношениях.

Заключение. Психологическое постижение основ семьи лежит за пределами видимых ее противоречий – в трансцендентном «люблю» по отношению к жене, воспринимающей инородное семья мужа. Тогда сакральная идентичность семейных отношений становится качеством «желания Другого» в контексте любви к ближнему. Интерпретация данных исследования показала, что определение сакральных ориентиров семьи, а также выделение их аргументированных критериев углубляет представления о

ценностных ориентациях как иерархических образованиях, предетерминантных как социализации, так и индивидуации семейных отношений. Сакральная идентичность семейных отношений – это когнитивное, эмоциональное, поведенческое и когерентное «Мы» данной конкретной семьи. Она связана с самосознанием личности и может характеризоваться различной степенью включения или противопоставления «Я» и «Мы». Сакральный фактор идентичности семейных отношений отражает устойчивые, сингулярные связи в семье, управляемые изнутри семейной системы и не подверженные внесистемным астigmatичным воздействиям.

Библиографический список

1. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность [Текст]: монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
2. Фрейд, З. Психоналитические этюды [Текст]. – Минск: Попурри, 2010. – 608 с.
3. Иванде, М. Священное и мирское [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
4. Малиноуски, Я. Л. Трансхалогия [Текст]. – Баранавичы: РВА БарДУ, 2012. – 423 с.
5. Священное Писание Ветхого и Нового Завета: Библия [Текст]. – Брюссель: Изд-во Жизнь с Богом, 1989.
6. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук [Текст]. – СПб.: А-сад, 1994. – 410 с.
7. Тойнби, А. Дж. Постижение истории [Текст] / А. Тойнби. – М.: Изд-во Рольф, 2001. – 640 с.
8. Гегель, Г. В. Ф. Философия права [Текст] / Г. Ф. В. Гегель. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
9. Кемплер, У. Основы семейной психотерапии [Текст] / У. Кемплер. – СПб.: Изд-во Пирожкова, 2001. – 285 с.

УДК 371

А. В. Музыченко **Проблемы развития проектно-исследовательской** **деятельности студентов-психологов**

В условиях инновационных процессов современного образования новынается актуальность развития проектно-исследовательской деятельности будущих психологов для обеспечения

научной и идеологической обоснованности инновационных технологических решений [6], осуществления сотрудничества с педагогами в реализации образовательных проектов, их экспертизы. Предваряющим этапом в развитии проектно-исследовательской деятельности как более сложной является учебно-проектная деятельность студентов, в рамках которой задается ее ориентировочная основа. Разрабатывая «деятельностную» теорию учения, Н. Ф. Талызина отмечает [5, с. 13], что в качестве объекта исследования выступает целостная деятельность и исследователь должен провести специальную работу для выделения ее объективного состава. Для этого используются такие методы, как теоретическое моделирование этой деятельности с последующей экспериментальной проверкой и метод изучения этой деятельности у людей, хорошо владеющих ею, и у людей, делающих ошибки при ее выполнении. Всякая деятельность адекватна какому-то классу задач. Анализируя задачу, мы получаем возможность вскрыть те элементы, которые объективно включены в состав деятельности, необходимой для решения данной задачи. Для выявления содержания деятельности необходимо, опираясь на знания психологии о структуре деятельности, о ее функциональных частях, постепенно строить модель интересующей деятельности, т. е. выделить систему действий, которые, следуя одно за другим, составляют процесс решения данной задачи [5, с. 14]. Анализ ошибок позволяет также получить некоторые сведения о необходимой для решения задачи деятельности. Теоретически построенная модель требует экспериментальной проверки.

Исходя из анализа типичных ошибок студентов-психологов при разработке коррекционно-развивающих программ, проектов, можно согласиться с Н. Ф. Талызиной в том, что многие виды деятельности недостаточно раскрыты. Возможно, при обучении проектно-исследовательской деятельности были выделены не все необходимые действия, не определена зона поиска. При организации процесса усвоения необходимо планировать не только ту или иную систему действий, но и их качество, их свойства. Каждое человеческое действие характеризуется системой свойств, которые делятся по происхождению на первичные и вторичные. Первичные свойства составляют группу основных свойств, к числу

которых относится форма действия, мера его обобщенности, развращенности, освоенности и самостоятельности. К числу вторичных – такие характеристики действия, как прочность, осознанность, разумность [5, с. 55]. При определении целей обучения важно учитывать, что действие может быть усвоено человеком с существенно разными показателями по каждому как из первичных, так и из вторичных свойств.

Таким образом, намечая перспективы в совершенствовании проектно-исследовательской деятельности, мы обратились к отбору задач, которые она обслуживает. Психолог системы образования осуществляет, прежде всего, психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса, сочетая диагностическую и экспертно-консультационную задачи для внесения корректив в учебно-воспитательный процесс учреждения. Это же требует обращения к анализу педагогических задач, межличностного взаимодействия, что составляет блок психолого-педагогических задач. Второй блок включает задачи моделирования, оптимизации образовательной среды, психолого-педагогических экспериментов, которые можно определить как проектно-исследовательские. Осваивая первый уровень задач, студент-психолог стремится воспроизвести основные элементы профессиональной деятельности, далее ему важно получить ориентировку в возможностях проектирования, критериях оценки его эффективности, что позволяет выйти на уровень творческих задач со строгими правилами организации научного исследования. Характер проанализированных ошибок студентов позволил отметить эффективность обращения к теории поэтапного формирования умственных действий и понятий на всем протяжении обучения в вузе.

При освоении элементов профессиональной деятельности студенты-психологи часто схватывают общую идею, направление работы, однако без конкретизации, без учета рамочных условий, требований оценки результата. Так, например, разрабатывая занятие по развитию мышления в младшем школьном возрасте, затрудняются в ответах на вопросы: какой вид мышления развивает данная игра; почему именно этот вид мышления стремиться развивать; как узнать, что мышление развилось; как оценить достижение результата. Часто развитие психических познавательных

процессов связывается с заданиями, тренинговыми упражнениями без переноса в контекст жизненной ситуации ребенка, его актуальных задач. Отмеченные ошибки вскрывают проблему усвоения знаний: чрезмерная обобщенность, отсутствие материализованной проработки, необходимого количества повторений с изменением типичных задач, самостоятельности в получении знаний. Вероятно, велико упование преподавателей и самих студентов на вторичные свойства действий: прочность, осознанность, разумность. Вторичные свойства развиваются из первичных. Вряд ли следует предполагать, что вторичные свойства, сформировавшиеся при решении иных задач, послужат основой для переноса навыка без специальной практической проработки. Усматривая аналогии в новом материале на уровне узнавания, пренебрегая конкретизацией, точностью в определении, нередко студенты приходят к генерализации, необоснованному смещению акцентов.

На этапе учебно-проектной деятельности, как предваряющей проектно-исследовательскую, прежние ошибки сказываются на качестве и возможности ее выполнения. Здесь необходимо постепенно увеличивать зону поиска, варьировать репродуктивные и творческие задания в зависимости от подготовленности группы. Преподавателю необходимо разрабатывать разные типы ориентировочной основы деятельности в соответствии с разными типами проектов. Ошибки студентов, как правило, состоят в несогласованности концептуальных оснований, принципов и содержания проекта. Принципы заявляются декларативно, не обеспечивают системы взаимодействий, носят общий характер. Часто студенты затрудняются предусмотреть вариативность групповых решений, спланировать несколько вариантов реализации общей цели, подобрать критерии и параметры для оценки эффективности проекта. В качестве обучающей помощи следует использовать технологический план-график либо технологическую карту урока, отмечая названия этапов, их продолжительность, цели (продукты) этапов, задачи учителя, учебное содержание, деятельность учащихся и учителя на каждом этапе урока, учебные материалы [3, с. 230]. Карта как методический прием позволяет выделить необходимые проектировочные действия и удерживать целостность каждого этапа и всего проекта, просле-

живать последовательность и согласованность действий по столбцам и строкам таблицы. Для будущего психолога важным будет дополнение плана-графика диагностическими средствами изучения продукта деятельности каждого этапа, определение индикаторов и признаков, способов регистрации и анализа, что обеспечивает переход к более сложному уровню проектно-исследовательской деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность требует освоения и применения всех четырех уровней психолого-педагогических знаний: научно-теоретического, опытно-экспериментального, инновационно-проектного и конструктивно-технологического (по Б. П. Бархаеву) [1]. Для формирования целостности видения разрабатываемой деятельности также необходима ориентировочная основа. На этом уровне соотносятся теоретические, прикладные и практические задачи профессиональной сферы деятельности.

В работе над развитием проектно-исследовательской деятельности студентов-психологов эффективно может реализовываться деятельностный подход через планомерное формирование действий, где действие будет сохранять контекст целостной деятельности. Нами использован в большей мере задачный и компетентностный подходы [4]. В рамках дисциплин специализации моделировалась деятельность психолога посредством задач и компетенций, их экспертных оценок и самооценок.

На педагогической практике студенты-психологи пятого курса имели возможность более точно оценить свои профессиональные умения. В основу проводимого мониторинга до практики и после была положена схема В. А. Сластенина, состоящая из следующих этапов. Первый этап – решение педагогической задачи, в котором проводится анализ педагогической ситуации, проектируются результаты и планируются педагогические действия. Второй этап посвящен решению педагогической задачи и включает конструирование и организацию учебно-воспитательного процесса. Третий этап заключается в регулировании и корректировке педагогического процесса на основе текущего сбора информации. Четвертый этап – учет, оценка и определение новых педагогических задач [2]. Особенность психолого-педагогических задач состоит в том, что даже одна задача включает необходимость решения нескольких

видов проблемных ситуаций в процессе межличностного взаимодействия, поэтому важен поиск форм и методов, соответствующих изменяющейся ситуации.

По пятибалльной шкале оценивались 43 умения. Предлагалось оценить как уровень развития каждого умения, так и важность. Для сравнительного анализа в случайном порядке были отобраны 30 анкет студентов дневной формы получения образования. Нас интересовало, какие умения существенно разовьются, согласно оценкам студентов, и по отношению к каким повысится критичность, оценка их важности. В обработке результатов использовался G-критерий знаков, позволяющий определить направленность изменений в связанной выборке, и для отдельных показателей T-критерий Вилкоксона, чтобы оценить интенсивность сдвига. По итогам исследования проводилась индивидуальная беседа для раскрытия содержания некоторых умений и контекста их применения студентом.

Оценивая умения анализа педагогических ситуаций, студенты-психологи до практики наименьшим баллом отметили свое умение прогнозировать результаты обучения и воспитания, трудности и ошибки обучающихся (50 % студентов поставили «удовлетворительно» и ниже) при достаточно высокой важности этого умения (4, 5 средний балл). После практики оценочный показатель статистически значимо вырос (при $p = 0,001$), сохраняя прежнюю значимость. Наиболее важным из умений первого этапа психолого-педагогической деятельности явилось умение предвидеть характер ответных реакций обучающихся на запланированную систему педагогических воздействий, по итогам практики его важность несколько снижается. Умение выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия ее решения при относительно невысокой оценке до практики значительно повысилась в оценках после практики (при $p = 0,05$). Та же тенденция наблюдается при оценке умения проектировать развитие личности и коллектива, отражает довольно обобщенные задачи. Остальные умения данного этапа деятельности, связанные с анализом и оценкой состояния реально существующих педагогических явлений, их причин, хода развития, с выявлением уровня обученности и воспитанности личности, с планированием работы

по руководству учебной и внеаудиторной деятельностью обучающихся имели более высокие оценки до практики и несколько выше после практики. Следует отметить, что эти умения объединяет аналитико-методические аспекты профессиональной деятельности педагогического психолога, отражающие гностическую функцию профессии. Проектирование, прогнозирование, точность формулировки конкретных педагогических задач, определение условий ее решения требуют больше рефлексивных сопоставлений, синтеза и интеграции, креативности и критичности, что позволяет говорить о более высокой сложности структуры данных умений. Некоторое напряжение студентов до практики связано с ожиданием того, как они будут восприняты группой детей, удастся ли эффективно взаимодействовать. Успех межличностного взаимодействия определяют социально-перцептивные способности студентов-психологов.

Как видно, конкретные в контексте ситуации умения оцениваются более строго, чем умения общего характера. В результате беседы со студентами было отмечено, что именно погружение в проектно-исследовательскую деятельность на занятиях позволило осознать сложность сопоставительных задач прогнозирования; это, возможно, позволило выделить данные умения среди прочих.

В рамках статьи трудно представить развернутый анализ всех 43 умений, отметим лишь статистически значимые изменения в оценивании. На втором этапе решения педагогических задач после прохождения практики повышаются умения педагогически целесообразно применять методы обучения и воспитания, планировать структуру действий обучающихся и педагогическое руководство их деятельностью, выявлять и актуализировать потенциальные воспитывающие возможности различных видов деятельности обучающихся (при $p = 0,003$). По оценке важности выделялись умения: преобразовывать учебный материал с учетом опыта обучающихся и в соответствии с конкретными дидактическими задачами; управлять поведением, дисциплиной, активностью обучающихся; владеть приемами и средствами педагогической техники в изменяющихся условиях; определять по внешним проявлениям и поступкам обучающихся изменение их психического состояния, понимать и объяснять особенности их поведения в

конкретных жизненных ситуациях; располагать к себе воспитанника, при необходимости перестраивать отношения с коллективом и отдельными обучающимися, находить индивидуальный подход к ним. Среди задач третьего этапа – корректировки педагогического процесса – более сложными отмечались умения, связанные с оперативным контролем и обеспечением адаптации внешних влияний или их нейтрализации. На четвертом этапе задач низкую оценку получило умение соотносить свой опыт с теорией, ставить перед собой исследовательскую задачу и применять соответствующие методики. Важность умения оценивалась высоко.

Таким образом, поднята проблема теоретико-экспериментального моделирования проектно-исследовательской деятельности студентов-психологов – будущих специалистов системы образования. Интерес представляет возможность планомерного развития сложной деятельности как технологии развития проектно-исследовательских умений, научно обоснованной, с учетом закономерностей динамики формирования и возрастных особенностей обучающихся. Теория поэтапного формирования умственных действий не исчерпывает себя в сферах двигательных умений, практических навыков, имеет потенциал в развитии рефлексивных и творческих умений. Актуальны разработки теоретико-экспериментального моделирования на основе матрицы характеристик первичных и вторичных свойств действия. Обращение к практико-ориентированному обучению, объективации промежуточных продуктов деятельности, поэтапности и планомерности для обеспечения качества усвоения материала, вероятно, связано с массовостью высшего образования, разной направленностью личности студентов.

Библиографический список

1. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология [Текст]: монография / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
2. Вараксин, В. Н. Психолого-педагогический практикум [Текст]: практикум / В. Н. Вараксин, Е. В. Казанцева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2012. – 283 с.
3. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем [Текст]: пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск : [Б. и.], 2008. – 336 с.
4. Музыченко, А. В. Развитие проектно-исследовательской деятельности студентов посредством моделирования образовательных ситуаций [Текст] /

А. В. Музыченко // Педагогические чтения «Удзяенне педагогічнага супольнітва на развіцце беларускага грамадства» (Мінск, 30 ноября – 1 декабря 2012 г.). – Мінск : АЛГО, 2013. – С. 998–1006.

5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

6. Янчук, В. А. Перспективы и оценка образовательных инноваций [Текст] / В. А. Янчук // Кіраванне ў адукацыі. – 2005. – № 4. – С. 3–11.

УДК 37.013

Л. А. Петрова **Подготовка педагогов к использованию** **информационных технологий**

Процесс глобальной информатизации общества ведет к формированию не только новой информационной среды обитания людей, но и нового уклада их жизни и профессиональной деятельности. Одна из ключевых задач, определенных Концепцией модернизации российского образования, – это повышение качества образования. Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, средств, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [5].

В публикациях, посвященных информатизации образования, выделяют три ее основные цели: повышение эффективности и качества образования; повышение гибкости и доступности образования; развитие информационной культуры. В настоящее время большинством авторов, работающих над этой темой, рассматриваются следующие направления информатизации образования: информатизация как техническое оснащение образовательного учреждения; информатизация как внедрение новых информационных технологий в образование; информатизация как формирование информационной культуры субъектов образования; информатизация как создание информационного пространства (информационной среды) учебного заведения.