

установка используемых тренингов не всегда соответствует задачам программного содержания занятия.

Поэтому при организации второго этапа курсов особое внимание уделяется развитию у педагогов проективных и технологических умений. На данном этапе слушатели осваивают процесс организации проектной деятельности. Проект в данном случае рассматривается как средство формирования профессиональных компетенций и воспитания культуры педагогического исследования. Проектная деятельность позволяет педагогу решить ряд организационных вопросов внедрения новой для него технологии, так как предполагает деятельностно-процессуальный подход к организации воспитательно-образовательного процесса.

Потребность в проектировании формируется у слушателей на лекционных и практических занятиях как осознанная необходимость перехода к пропностической модели образовательной системы, что предполагает систему перспективных целей, конкретизируемых задачами каждого этапа проекта.

Обучение педагогов направлено на совершенствование навыка анализа (цель – задачи – последовательность и использование содержания изучаемого материала – оправданность выбора методов в разных видах деятельности), оценку дидактической функциональности и выбора методов развития творческого мышления у дошкольников. У педагогов формируется способность целенаправленно, комплексно использовать разные методы ТРИЗ-РТВ-технологии во всех возрастных группах, самостоятельно применять полученные умения в различных предметных областях.

Работа над проектом включает:

1. Выбор темы. Определяется уровнем квалификации педагога, сферой его интересов, а также особенностями возраста детей.
2. Составление плана работы на учебный год (по месяцам определяется цель и задачи, объекты для изучения, виды деятельности и используемые методы, предполагаемый результат).
3. Анализ полученных результатов, выводы и формулировка задач работы на следующий год.
4. Приложение технологических карт занятий по основным шагам проекта.
5. Приложение детских работ.

Большая часть занятий на курсах второго этапа строится в тренинговом режиме: с одной стороны слушатель осваивает новые для него более сложные методы и приемы ТРИЗ-РТВ-технологии, с другой стороны есть возможность развития рефлексии, осознания того, что именно мешает научиться эффективному использованию методов и приемов.

На курсах и семинарах обучаются не только педагоги, но и заместители заведующих по основной деятельности, руководители методических объединений воспитателей дошкольных учреждений. Полученные знания они используют для оказания методической помощи воспитателям, работающим с использованием ТРИЗ. Такая помощь особенно актуальна для педагогов, не имеющих специального педагогического образования.

Особое место в системе ИРО отводится распространению педагогического опыта творчески работающих воспитателей. Опыт педагога является показателем его качественного роста как профессионала. МОИПК пропагандирует опыт педагогов Минской области, приглашая педагогов для выступлений на конференциях и семинарах.

Список использованных источников

1. Наркевич, И.А. Развитие творческих способностей дошкольников методами ТРИЗ-РТВ: Программно-методическое обеспечение целевых курсов для педагогов дошкольных учреждений Минской области / И.А. Наркевич; под ред. Л.Н. Ласминской. – Минск: МГОИПКИП, 2006.
2. Наркевич, И.А. Освоение ТРИЗ-РТВ-технологии специалистами дошкольного образования Минской области в условиях повышения квалификации / Модернизация системы повышения квалификации как необходимое условие развития образовательного пространства: Сб. материалов конференции. 4.2. / И.А. Наркевич; Под общ. ред. Е.С. Грабчиковой. Минск: МГОИПК, 2006.
3. Кишко, С.В. Культура проектной деятельности педагога / Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ: Тез. докл. конференции. Т.1. ч.1 / сост. В.Г. Березина, Л.А. Кожевникова. Челябинск, 2007.

О. А. Науменко (г. Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В настоящее время, когда наблюдается известное изменение парадигмы образования в сторону ориентации на формирование интеллектуальной индивидуальности, творческого субъекта, свободного в своих креативных проявлениях, исследование круга проблем, связанных с вопросами освоения и преобразования знаково-символических средств, является достаточно перспективным направлением дошкольной психологии и педагогики

Актуальность познания сущности и становления знаково-символической деятельности (символической, семиотической, репрезентирующей, знаковой функцией или деятельности в терминологии разных авторов), роли знака

в процессах «человечивания человека», связей знаковой деятельности с мышлением и творчеством, с переходом от игры к учебной деятельности и, соответственно, готовности к обучению в школе не подлежит сомнению и с каждым годом становится все отчетливее. Несмотря на расширение круга исследований в обозначенной области (работы Г.А. Готовой, Н.Г. Салминой, Е.Е. Салоговой и др.), многие ее аспекты остаются недостаточно изученными.

В настоящее время в психолого-педагогической науке знаково-символическая деятельность рассматривается как особая деятельность по использованию и преобразованию системы знаково-символических средств, имеющая свою структуру, способ функционирования, различные виды (замещение, схематизация, кодирование, моделирование), которые реализуются в разных семиотических системах [1; 2].

Анализ проблемы формирования знаково-символической деятельности в дошкольном возрасте показал, что существуют различные подходы к ее решению. Так, в одних работах обучение новым видам знаково-символической деятельности, использование новых знаково-символических средств не выделяются в качестве особой задачи и осуществляются с формированием предметно-специфических действий, представлений, понятий (В.В. Давыдов, А.В. Запорожеч, Н.Н. Подьяков и др.). Данный подход наиболее широко представлен в литературе и предметом исследования имеет использование знаково-символических средств, прежде всего схем, моделей, с целью выявления их роли и условий эффективного введения в обучение.

В других работах (Л.А. Венгер, М.В. Гамезо, Н.Г. Салмина, Е.Е. Салогова и др.) освоение знаково-символических средств и видов деятельности с ними рассматривается как самостоятельная задача. Среди работ второго направления большой интерес представляют исследования Л.А. Венгера и его сотрудников (Р.И. Говоровой, О.М. Дьяченко, Л.Е. Журовой, В.В. Холмовской, Л.И. Цеханской и др.), где выделяются виды модельных представлений, которыми овладевают дошкольники, и разрабатываются закономерности целенаправленного формирования знаково-символической деятельности детей дошкольного возраста. Для описания деятельности со знаково-символическими средствами используется термин пространственное и наглядное моделирование, которое в контексте изучения Л.А. Венгером проблемы формирования способностей рассматривается как специфическая форма опосредования мыслительной деятельности в дошкольном возрасте и, будучи сформированной в специальном обучении, выступает как одна из общих интеллектуальных способностей.

В работе Е.Е. Салоговой, связанной с анализом природы психологического кризиса 6-7 лет, в контексте общей готовности ребенка к переходу от игры к учебной деятельности было выделено две группы детей, различающихся по уровню владения действиями замещения реальных предметов знаками [3]. Неготовые к школе дети обнаружили достаточно низкий уровень владения умениями идентифицировать изображения с реальностью, отображаемой ими, оперировать во внутреннем плане сознания и воображении знаковыми и образными моделями, использовать знаково-символические средства при организации собственной деятельности (игры, рисования, конструирования). Причины этих нарушений автор связывает с несформированностью одного и того же качественного новообразования – знаково-символической функции, становление которой охватывает не только весь период дошкольного детства, но и последующие возрастные ступени. Однако, именно в дошкольном возрасте нагляднее всего видны основные «узлы» формирования знаково-символической деятельности. Как известно, именно в этом возрасте формируется внутренний план деятельности, воображение, первые формы креативности и т.д.

Результатом нашего исследования, в котором приняли участие 80 старших дошкольников, посещающие дошкольные учреждения г. Минска, были установлены уровни сформированности знаково-символической деятельности в условиях детской игры.

Наш научный интерес был направлен на изучение процессов замещения, преобладающего в дошкольном возрасте как наиболее адекватный и характерный вид знаково-символической деятельности, ибо именно с его помощью ребенок может решать встающие перед ним задачи по освоению, применению и преобразованию окружающей действительности и своего личного опыта. В связи с этим, замещение в нашем исследовании рассматривается как основа знаково-символической деятельности, т.к. в широком смысле лежит в основе любой деятельности со знаково-символическими средствами.

На констатирующем этапе эксперимента использовались следующие методики: «Предметное письмо» Л.С. Выготского; «Простое переименование» Д.Б. Эльконина; «Простое переименование» Г.Д. Лукова; «Осознание семиотических закономерностей» Г.А. Готовой; «Символизация» Л.А. Венгера. Основным методом исследования являлся метод индивидуального эксперимента. Первые два задания были направлены на установление возможности дошкольников подбирать предметы-заместители в условиях свободного и закрытого выбора. Третье задание выявляло способность к переименованию предметов, четвертое – возможности вариативного использования предметов-заместителей, пятое – особенности осознания игровой условности замещения предметов, шестое – умение детей выбирать плоскостные заместители и оперировать ими в рамках четко определенного сюжета. Последние три задания были направлены на изучение понимания дошкольниками смыслов предметных и символических знаков.

Качественный анализ позволил выделить группы детей с низким, средним и высоким уровнями сформированности знаково-символической деятельности.

Группу с низким уровнем составили дошкольники, у которых замещение характеризовалось выраженной неустойчивостью и стереотипностью, низкой вариативностью и неосознанностью; значительной ограниченностью выбора и наделения определенным значением условного изображения предмета, существенными затруднениями в понимании обобщенности и образности предметной и условной символики; наполненностью знака неадекватным содержанием.

В группу со средним уровнем вошли дети, у которых замещению были присущи такие черты, как недостаточная осознанность и устойчивость; слабо выраженная тенденция к стереотипности и низкой вариативности; ограниченность оперирования заместителями более высокой степени условности и понимания обобщенности (образности) предметной и условной символики; недостаточная полнота раскрытия смысла знака.

В группу с высоким уровнем объединены дошкольники, у которых замещение отличалось устойчивостью, высокой вариативностью и осознанностью; увеличением возможности оперирования более условными заместителями и наделения схематического изображения определенным значением, а также понимания обобщенности и образности предметной и условной символики.

Как показали результаты исследования, группу с высоким уровнем сформированности знаково-символической деятельности составили 59 % детей, средний уровень имели 40 %, низкий – 1 % дошкольников. Как видим, достаточно немалая часть старших дошкольников испытывает определенное затруднение в овладении исследуемой деятельностью.

Итак, к моменту прихода в школу каждый ребенок должен иметь некоторый уровень развития знаково-символической деятельности, чтобы усваивать систематические знания. Возникновение необходимости целенаправленного формирования знаково-символической деятельности не вызывает сомнения, т.к. при ее стихийном освоении семантические закономерности недостаточно обобщаются и осознаются далеко не всеми детьми, что является препятствием к широкому переносу способов знаково-символической деятельности в новые знаковые ситуации и, соответственно, скажется на успешности обучения в школе. Поэтому, на наш взгляд, организация обучения, способствующего всемерному развитию знаково-символической деятельности, в целом должна явиться мощным резервом совершенствования подготовки дошкольников к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Салпина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салпина. – М: Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
2. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак: Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 262 с.
3. Сапогова, Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей шести-семилетнего возраста / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 36-43.

Ю. Н. Николаенко (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА

Современная система образования повышает требования к профессиональной деятельности педагога, так как от результативности педагогического труда зависит формирование и развитие личности ребенка.

В настоящее время особенно остро стоит проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессиональными педагогическими кадрами, способными к эффективному решению воспитательно-образовательных задач. Общеизвестный факт: педагог учится всю жизнь, а это значит, что образование не заканчивается в вузе или колледже, а продолжается в процессе педагогической деятельности в детском саду.

Проблема развития профессионализма на современном этапе возникла неслучайно. Образовательные учреждения реализуют свою деятельность в современном обществе, а образование педагогов не всегда соответствует требованиям, запросам этого общества. Знания, которые были получены в процессе обучения много лет назад, утрачивают свою силу.

Как отмечают исследователи В.С. Собкин и Е.М. Марич, проблема качественного образования детей возникла из-за того, что в дошкольную систему рекрутируются педагоги с разным уровнем и типом образования. Следовательно, профессиональные установки разных групп педагогов отличаются. Лишь половина воспитателей детских садов (51,7 %) считает, что полученного ими образования вполне достаточно для профессиональной деятельности.

Думается, что для повышения квалификации педагогов необходимо активизировать работу методической службы внутри каждого образовательного учреждения. В детских садах следует обучать воспитателей, организуя при этом разнообразные формы работы с педагогами. Важно, акцентировать внимание на деятельности воспитателя. К сожалению, на современном этапе больше внимания уделяется теоретической актуализации знаний педагогов в процессе организации курсов повышения квалификации. Методическая служба дошкольного учреждения – это не только для усвоения теоретических знаний, но и для совершенствования практической деятельности воспитателя. О развитии методической службы в детском саду говорят многие педагоги и психологи. Как утверждают