

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К. Д. УШИНСКОГО»

На правах рукописи

Сафарова Евгения Васильевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
РЕГУЛИРОВАНИЯ СОВМЕСТНОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ**

научная специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Белкина Валентина Николаевна

Ярославль, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ _____	3
Глава 1. Специфика формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей _____	17
1.1. Теоретико-методологические подходы и категориальный аппарат исследования _____	17
1.2. Специфика совместной изобразительной деятельности в дошкольном возрасте _____	41
1.3. Модель формирования профессиональных компетенций у студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей _____	68
Выводы по первой главе _____	86
Глава 2. Результаты эмпирического исследования проблемы _____	88
2.1. Организация и методы исследования _____	88
2.2. Результаты диагностики профессиональных компетенций у студентов в области регулирования совместной изобразительной деятельности детей на констатирующем этапе исследования _____	102
2.3. Содержание опытно-экспериментальной работы _____	123
2.4. Анализ результатов формирующего этапа исследования _____	148
Выводы по второй главе _____	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ _____	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК _____	171
ПРИЛОЖЕНИЯ _____	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Инновационные процессы, происходящие в образовании, приобрели массовый характер. Новизна и ценности современного образования требуют создание условий для саморазвития личности, ее самореализации, качественно нового понимания и выстраивания взаимоотношений между педагогами и воспитанниками, которые базируются на гуманистических установках и индивидуализации педагогической поддержки ребенка. Профессиональное образование педагога в сфере работы с детьми дошкольного возраста выступает в качестве одной из базовых проблем становления такой личности.

Вопросы подготовки педагога в отечественных и зарубежных исследованиях освещены достаточно широко (Н. В. Антонов, А. А. Деркач, О. А. Иванова, Л. Б. Ительсон, И. М. Кондаков, И. Я. Лернер, Ю. П. Поваренков, В. А. Сластенин, И. Ю. Тарханова, А. П. Чернявская, К. Д. Ушинский, В. Д. Шадриков и др.). Особое место в исследованиях уделено формированию профессиональных качеств воспитателя детского сада (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, М. М. Поташник, М. И. Рожков). Дошкольное образование — это особый уровень отечественного образования, что закреплено в государственных документах, в частности, в Федеральном законе об образовании 2012 года. В силу того, что дошкольный возраст обладает своей исключительностью в плане динамики, закономерностей, факторов развития ребенка, этот факт нельзя не учитывать в профессиональной подготовке педагога дошкольного образования.

Важнейшую роль в становлении детской личности играют разнообразные виды деятельности, которыми овладевает ребенок в течение всего дошкольного возраста, о чем свидетельствуют многочисленные исследования отечественных ученых (А. Г. Гогоберидзе, Т. С. Комарова, Р. Г. Казакова, Е. Е. Кравцова, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.). Это не только формирование деятельностных умений, типологических и специфических для осу-

ществления какого-либо вида деятельности, но и развитие интеллекта воспитанника и его личностных качеств, в том числе социально значимых черт, формируемых в процессе совместной деятельности детей. При этом педагогическое взаимодействие должно рассматриваться и как взаимосвязь действий, и как взаимосвязь деятельностей, и как взаимосвязь функционально-ролевых и личных позиций педагога и воспитанников (В. Н. Белкина, Н. Ф. Радионова и др.).

Одним из значимых видов детской деятельности является продуктивная, в частности, изобразительная, деятельность, обладающая большим потенциалом в понимании детьми окружающего мира, возможности передать собственное его восприятие и отношение к этому миру, развитию творческого начала в ребенке (Я. А. Абрамова, А. П. Аникина, А. И. Бадыкова, А. В. Бакушинский, А. Г. Гогоберидзе, Р. Г. Казакова, В. И. Киреенко, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина и др.). Взаимодействие детей в условиях такой деятельности на предметной основе позволяет формировать способы социального взаимодействия ребенка со сверстниками как модели социальных контактов во взрослом обществе. Это определяет и направления профессиональной подготовки педагога дошкольного образования в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Актуальность нашего исследования мы видим в нескольких аспектах, и прежде всего, в обосновании педагогических действий по развитию индивидуальных изобразительных умений детей, способов их взаимодействия в условиях совместной изобразительной деятельности. Кроме того, важным аспектом, недостаточно представленным сегодня в педагогических исследованиях, является формирование индивидуальной изобразительной деятельности будущих педагогов, без чего невозможно обучающее и развивающее взаимодействие с ребенком в данной профессиональной сфере, и, наконец, разработка технологических аспектов подготовки студентов к особому типу пе-

дагогического сопровождения совместной изобразительной деятельности детей — педагогическому регулированию.

Исследования О. А. Абдуллиной, Л. И. Божович, Р.С. Буре, Л.А. Венгера, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А.В. Запорожца, Т. С. Комаровой, Е. Е. Кравцовой, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, В. В. Лихолетова, С. Н. Ломовой, В.С. Мухиной, Б. П. Никитина, Н.Н. Поддъякова, С. Л. Рубинштейна, Н. П. Сакулиной, В. В. Синельникова, Я. С. Фурминой, Д. Б. Эльконина и другие ориентируют педагогов в процессе организации образовательного процесса детей дошкольного возраста на удовлетворение познавательных потребностей и проявлений собственных склонностей каждого ребенка. Вместе с тем, изучение теоретических вопросов позволило сделать вывод, что в педагогике до сих пор недостаточно представлены разработки не только в области регулирования взрослым совместной изобразительной деятельности детей (как правило, раскрываются такие понятия, как «организация детского взаимодействия» и «управление общением и совместной детской деятельностью»), но и специфики формирования профессиональных компетенций в данной области у будущих педагогов дошкольного образования.

Анализ теоретических подходов, наши наблюдения за практикой работы воспитателей дошкольных образовательных организаций, результаты пилотажного исследования по педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками в совместной изобразительной деятельности позволили сформулировать ряд **противоречий**:

– между стремлением детей не только к модальному общению со сверстниками, но и совместной, в том числе изобразительной, деятельности, и недостаточно сформированными умениями и навыками для ее осуществления;

– между необходимостью регулирования процесса взаимодействия взрослого и ребенка как особого вида педагогического взаимодействия, и недостаточным развитием соответствующих профессиональных умений у педагогов дошкольных образовательных организаций;

– между значимостью формирования профессиональной готовности будущих педагогов дошкольного образования к участию в развитии детских контактов, совместной детской деятельности, в частности, совместной изобразительной деятельности детей, и слабой теоретической и методической базой для решения данной проблемы

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования:** каковы особенности, педагогические условия и средства формирования профессиональных компетенций у студентов в сфере педагогического регулирования совместной со сверстниками изобразительной деятельности детей дошкольного возраста?

Актуальность, выявленные противоречия, недостаточная теоретическая разработанность проблемы и ее практическая значимость определили тему диссертационного исследования: **«Формирование профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста».**

Цель исследования: выявление специфики, педагогических условий и средств формирования профессиональных компетенций у студентов в области регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования.

Предмет исследования: специфика, педагогические условия и средства формирования профессиональных компетенций у студентов в области регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: формирование профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста будет успешным, если в процессе подготовки будущих педагогов соблюдены следующие условия:

– обеспечено единство и последовательность ориентационного, организационно-содержательного и диагностико-результативного этапов подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей в соответствии с содержанием системного подхода и принципами индивидуализации, вариативности, креативности и сотрудничества;

– включение в учебный процесс вариативных учебных курсов, содержательно и технологически направленных на формирование у студентов профессиональных компетенций, связанных с усвоением специфики социальных контактов детей и педагогическим регулированием совместной изобразительной деятельности дошкольников;

– обеспечивается развитие индивидуальных умений у каждого студента и реализация совместных замыслов в изобразительной деятельности в рамках учебного процесса как одного из необходимых условий подготовки к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей;

– одним из ведущих в процессе подготовки реализуется рефлексивно-деятельностный подход, позволяющий сформировать у студентов самооценку уровня готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей и возможности разработки индивидуальных образовательных программ

Задачи исследования:

1. Раскрыть методологические и теоретические подходы к проблеме педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

2. Выявить специфику профессиональной подготовки будущих педагогов к регулированию взаимодействия детей со сверстниками в сфере изобразительной деятельности.

3. Разработать и апробировать модель формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

4. Выявить и обосновать педагогические условия и средства развития профессиональных компетенций у студентов в сфере регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников.

5. Разработать критериальную основу оценки уровня развития профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников.

Методологическую основу исследования составили *системный подход* (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, В. В. Захаров, А. Н. Леонтьев и др.), выступающий в качестве основы разработки модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования взаимодействия детей со сверстниками в совместной изобразительной деятельности; *рефлексивно-деятельностный подход* (К. А. Альбуханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Т. Н. Гущина, А. В. Карпов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), сутью которого, с одной стороны, является понимание будущим педагогом смысла своей профессиональной работы с каждым ребенком и детской группой, соотнесение своего профессионального «Я» с требованиями профессии, а с другой стороны, этот подход позволяет самому студенту реализовать свой творческий потенциал в процессе обучения и быть готовым к восприятию ребенка как субъекта взаимодействия и взаимоотношений; *компетентностный подход* (О. А. Абдуллина, Е. Ф. Акулова, В. И. Байденко, А. Г. Бермус, В. Н. Белкина, О. М. Бобиенко, Г. Б. Голуб, А. В. Грешилова, Н. Ф. Ефремова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Золотарева, Д. А. Иванов, Е. И. Казакова, М. И. Рожков, А. П. Тряпицына и др.), определяющий несколько направлений профессиональной подготовки студентов: развитие индивидуальных изобразительных умений у будущих педагогов, овладение ими способами формирования таких умений у воспитанников, формирование компетенций в сфере педаго-

гического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников.

Теоретической основой исследования явились *концепции детства*, раскрывающие самоценность дошкольного детства ребенка для его психического и личностного развития (Ш. А. Амонашвили, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.); *идеи теории амплификации детского развития*, подчеркивающие значимость для этого процесса игровой и изобразительной деятельности, общения детей со сверстниками и взрослыми (А. В. Запорожец); *идеи лично-ориентированного образования*, в соответствии с которыми при определении цели педагогического воздействия необходимо учитывать мотивы, интересы, уровень знаний и психологические особенности ребенка (В. А. Аверин, Е. В. Бондаревская, Л. И. Божович, В. А. Бухвалов, А. Э. Симановский, Я. С. Фурмина и др.); *идеи о целостном развитии ребенка* при опоре на вариативность направлений и содержания образования, форм взаимодействия взрослых и детей, а также средств педагогического воздействия (Ш. А. Амонашвили, Л. В. Байбородова, Е. В. Бондаревская, В. А. Бухвалов и др.); *идеи о возможности организации развивающей среды дошкольных образовательных организаций* для решения поставленных педагогических задач (Л. А. Венгер, А. Н. Веракса, И. Ю. Владыкина, О. С. Газман, В. А. Петровский и др.).

Обеспечению целостности диссертационного исследования способствовало использование комплекса **методов**: *теоретических*, представленных выдвижением и построением научной гипотезы; анализом научной психолого-педагогической и социально-педагогической литературы по проблеме исследования; сравнением и обобщением диссертационных работ, нормативной документации, методической литературы по теме исследования; *эмпирических*, включающих изучение педагогического опыта, педагогический эксперимент; наблюдением, анкетированием, метода экспертной оценки; *статистических*, обеспечивающих качественный и количественный анализ резуль-

татов исследования на разных его этапах с использованием методов математической обработки результатов педагогического эксперимента.

Организация и этапы исследования. Исследование проведено в 2017-2022 гг. в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского и в дошкольных образовательных организациях города Ярославль (18, 19, 74, 77, 191, 192, 215, 218, 233). В нем участвовали 180 студентов очного и заочного отделения, 232 ребенка дошкольного возраста и 175 педагогов. Исследование осуществлялось в четыре этапа.

Первый этап (2017–2018 гг.) — подготовительно-аналитический, предполагающий изучение научной и методической литературы по проблеме исследования; определение гипотезы, цели, объекта, предмета, задач и методов исследования.

Второй этап (2018–2019 гг.) — поисково-аналитический, в рамках которого было проведено пилотажное исследование с целью выявления основных проблем в практической деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций в сфере педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей; определение контрольной и экспериментальных групп, где была реализована программа констатирующего этапа исследования; выполнение количественного и качественного анализа полученных в ходе его проведения результатов.

Третий этап (2019–2020 гг.) — экспериментальный, связанный с осуществлением опытно-экспериментальной работы с целью проверки гипотезы исследования; разработка модели и построение процесса формирования профессиональных компетенций у студентов в соответствии с разработанной моделью.

Четвертый этап (2020–2022 гг.) — заключительно-обобщающий, основными задачами которого были систематизация, анализ и интерпретация результатов исследования; формулирование выводов; оформление текста диссертационной работы.

Научная новизна исследования заключается в том, что

– выявлена специфика формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей, основанная на необходимости развития индивидуальных изобразительных умений у студентов и формирования профессиональных компетенций в рамках вариативных учебных курсов;

– разработана модель педагогического регулирования совместной изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста, включающая цель, принципы, задачи, содержание, методы, средства, организационные формы, педагогические условия, описание уровней подготовленности студентов к исследуемому аспекту педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста;

– определены педагогические условия и средства формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников;

– разработанный критериальный аппарат исследования позволяет на основе качественной и количественной оценки успешности выполнения студентами профессиональных проб осуществить прогноз формирования мотивационного, коммуникативного и творческого компонентов профессиональной компетентности в сфере регулирования совместной изобразительной деятельности детей, а также познавательного, творческого, эмоционально-ценностного и деятельностного аспектов развития ребенка.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что

– уточнено понятие «педагогическое регулирование» в контексте совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с учетом специфики и возможностей изобразительной деятельности в процессе развития интеллектуального и личностного потенциала ребенка, интеграции образовательных и воспитательных задач дошкольной образовательной организации;

– раскрыто содержание этапов формирования у студентов профессиональных компетенций в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, включающих описание педагогических средств, форм и методов работы со студентами на каждом этапе, что отражает специфику развития, с одной стороны, индивидуальных умений и творческого потенциала будущих педагогов в области изобразительной деятельности, с другой стороны, подготовку студентов к включению во взаимодействие детей со сверстниками в формах общения и совместной деятельности;

– представлена содержательная сторона уровней развития профессиональных компетенций у студентов, соотнесенных с перечнем основных критериев готовности будущих педагогов к педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в области совместной изобразительной деятельности.

Практическая значимость исследования:

– сконструирована и апробирована программа подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей, в которой определены содержание, формы проведения занятий, средства развития индивидуальных умений у будущих педагогов в области изобразительной деятельности, а также профессиональных умений в процессе регулирования совместной детской деятельности;

– разработанное методическое сопровождение диагностики процесса формирования у дошкольников творческих и коммуникативных качеств личности, которая может быть использована как в исследовательской практике, так и в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации;

– на основе результатов диссертационного исследования разработаны и апробированы методические рекомендации по индивидуальной работе со студентами в процессе формирования у них изобразительных умений в рамках вариативного учебного практикума.

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы в воспитательно-образовательном процессе дошкольной организации, в процессе изучения соответствующих дисциплин в педагогическом колледже и вузе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста обладает спецификой, связанной с необходимостью осуществления нескольких направлений. Первое отражает значимость развития индивидуальных умений и навыков студентов в изобразительной деятельности, без чего невозможна организация такой деятельности в детской группе и с каждым ребенком. Второе направление — систематизация в учебном процессе психолого-педагогической информации о ребенке, детском коллективе, развивающей предметно-пространственной среде, способствующей формированию коммуникативных и творческих качеств личности дошкольника. В рамках третьего направления, которое является ведущим, создаются условия для развития креативных, коммуникативных, организаторских, рефлексивных умений у студентов.

2. Модель формирования профессиональных компетенций в сфере регулирования педагогом совместной изобразительной деятельности содержательно и структурно отражает направления подготовки студентов и включает в себя следующие разделы: цели, теоретические подходы, принципы, формы работы со студентами, условия, средства и результат формирования компетенций. В качестве теоретических подходов в модели зафиксированы системный, рефлексивно-деятельностный и компетентностный. Основными принципами формирования интегративных умений обозначены индивидуализация, вариативность, креативность, сотрудничество.

3. Ведущими педагогическими условиями формирования профессиональных компетенций в сфере педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста выступают: соче-

тание инвариантного и вариативного блоков учебных заданий в рамках базовых учебных дисциплин; включение в учебный процесс вариативных курсов, содержательно и технологически направленных на формирование профессиональных компетенций в области регулирования совместной детской деятельности; единство и последовательность ориентационного (подготовительного), организационно-содержательного (основного) и диагностико-результативных этапов подготовки студентов; стимулирование творческого решения поставленных перед студентами учебных задач в области развития социальных контактов детей и совместной изобразительной деятельности.

4. В качестве педагогических средств развития профессиональных компетенций у студентов в сфере регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников выступают студенческие сочинения (эссе «Каким педагогом я должен быть», «Какой взрослый необходим ребенку»); моделирование педагогических ситуаций, связанных с различными видами изобразительной деятельности детей (индивидуальной и совместной); выставки студенческих работ (персональных и групповых); анализ дневников педагогической практики (разделы дополнительных заданий по педагогическим пробам регулирования совместной детской изобразительной деятельности); выставки детских работ (персональных и коллективных); консультации студентов для педагогов и родителей в области сотрудничества с детьми в изобразительной деятельности.

5. Критериальная основа оценки успешности формирования профессиональных компетенций в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей включает в себя оценочные средства результатов индивидуальной и совместной изобразительной деятельности студентов; мотивационного, деятельностного, коммуникативного, рефлексивного компонентов соответствующих педагогических компетенций; оценки результатов совместной изобразительной детской деятельности, организуемой студентами в периоды педагогических практик.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена опорой на методологическое, общенаучное и методическое обеспечение исследования, адекватное его предмету и задачам; реализацию системного, рефлексивно-деятельностного, компетентностного подходов; концептуальных положений о закономерностях развития детей дошкольного возраста, развитии личности в творческой деятельности; количественным и качественным анализом полученных результатов; личным участием автора в реализации всех этапов диссертационного исследования.

Личный вклад автора заключается в анализе научной литературы, разработке программы экспериментального исследования, определении критериальных характеристик успешности формирования у дошкольников творческих и коммуникативных компонентов; разработке и экспериментальной апробации модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста; количественной и качественной обработке результатов исследования.

Диссертационная работа соответствует следующим паспортам научных специальностей: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (разделы: 1 «Методология исследований проблем профессионального образования, научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования», 4 «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции», 18 «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях»).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на всех его этапах. Основные положения и результаты исследования были доложены и обсуждены на заседаниях кафедры педагогических технологий и кафедры дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; на Международных научно-практических конференциях (2017-2022 гг.); на II Международной

научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Школа Л. С. Выготского», посвященной юбилею Л. А. Венгера (2015 г.); на Международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования» (2016 г.); на XV всероссийской научно-практической конференции «Дружининские чтения — 2016» г. Сочи. Присвоен диплом III степени за доклад в секции «Педагогическая психология и психология развития» на тему: «Внешние факторы, влияющие на успешность педагога».

Внедрение результатов осуществлялось в процессе проведения лекционных и практических занятий по ряду дисциплин: «Теория и технологии изобразительной деятельности дошкольника», «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в условиях непрерывного профессионального образования», «Практикум по изобразительной деятельности». В каждой из дисциплин применялись кейсы и наборы компетентностно-ориентированных заданий. В ходе прохождения педагогической практики студенты применяли полученные знания, выполняя задания, такие как анкетирование педагогов, анализ профессиональной деятельности, наблюдение и анализ непосредственной образовательной деятельности по изобразительной деятельности.

Автором опубликованы 20 научных работ, в том числе шесть статей в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией РФ, одна статья — в международной базе данных Web of Science.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, основной текст 174 страницы. Общий объем диссертации составляет 256 страниц, список литературы (282 наименование, в том числе 20 на английском языке), 24 приложения.

Глава 1. Специфика формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей

1.1. Теоретико-методологические подходы и категориальный аппарат исследования

Инновационное развитие социально-экономической жизни России, влияющее на все институты общества, в том числе и на образование, предъявляет особые требования к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов. Сегодня востребованы компетентные специалисты, умеющие творчески мыслить и готовые успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в постоянно изменяющихся условиях жизни общества.

Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования предусматривает усвоение знаний, развитие комплекса специальных умений и навыков, формирование значимых для выполнения профессиональных обязанностей педагога компетенций [Коршунова, 2017]. Теоретическая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образовательного учреждения определяется знанием основных специальных и профессиональных понятий, пониманием связей между явлениями в условиях деятельности, умением доказывать и обосновывать теоретические положения, а также применять их в самостоятельной практической деятельности. Основным результатом теоретической подготовки педагога является формирование системы научных знаний и профессиональных качеств. В ходе профессиональной деятельности формируется индивидуальный стиль деятельности, развиваются профессионально-важные качества личности, приобретает соответствующий опыт деятельности [Карпова, 2019].

Термины «профессиональная деятельность» и «профессиональные качества» рассматриваются в трудах О. А. Ивановой, И. Ю. Тархановой, А. Н. Леонтьева, В. Д. Шадрикова и др.

Профессионально-педагогическая подготовка педагога — процесс, который обеспечивает развитие педагогического сознания, системы специальных умений, личности педагога. Характерные признаки данного процесса — целостность, дифференцированность и поэтапная организация [Иванова, 2019; Леонтьев, 1983]. Проблема подготовки педагога дошкольного образования является ключевой, так как дошкольный возраст сенситивен для развития и становления личности. Профессиональное мастерство воспитателя характеризуется наличием у него творческого потенциала, стремлением к саморазвитию и применению неординарных подходов к решению сложных педагогических ситуаций. Сложность профессиональной деятельности педагога дошкольного образования заключается еще и в том, чтобы сохранить детскую индивидуальность, регулируя при этом взаимодействие детей со взрослыми и сверстниками [Пономарев, 1976; Саурбаева, 2009].

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [Федеральный государственный ... , 2013] особую важность приобретает умение педагога организовать взаимодействие с детьми дошкольного возраста так, чтобы побудить ребенка к исследованию и творчеству, способствуя его саморазвитию, определяя дошкольное образование как первичную образовательную ступень. В данном документе представлены важные для нашего исследования принципы образовательного процесса:

- сохранение специфики и диверсификации детства, поддержка эксклюзивности и неповторимости дошкольного возраста как значительного этапа в развитии человека;

- амплификация детского развития, создание благоприятной социальной ситуации для развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;

– содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром, приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

– формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности, учета этнокультурной и социальной ситуации развития детей.

Важно и то, что суть этих требований отражена в научных работах многих отечественных ученых, где уделяется особое внимание профессионализму и высокой квалификации педагога дошкольного образования в индивидуальном взаимодействии с ребенком и семьей. Изменение самого ребенка влечет за собой изменения в выстраивании взаимодействия с ним и в профессиональной подготовке педагога дошкольного образования [Абрамова, 2018; Акулова, 2015; Амонашвили, 1998].

При определении особенностей подготовки педагогов дошкольного образования мы исходили из двух позиций: характеристики современного детства и специфики подготовки педагогов дошкольного образования. Современный ребенок растет в условиях значительного расширения информационного пространства, широкого внедрения новых технологий в работе с детьми. Изменены привычные механизмы семейного воспитания: сокращается общение в семье в силу занятости родителей, что ведет к возникновению трудностей в развитии детей дошкольного возраста, так как не реализуются их значимые психологические потребности [Фельдштейн, 2010].

Одно из важнейших направлений воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста — формирование начального социального опыта дошкольников, поскольку многие исследования показывают значительное отставание современных детей в умении строить коммуникацию со взрослыми и сверстниками. В связи с этим вопросы структуры детской группы, сущности и форм взаимодействия детей со сверстниками занимают значительное место в современных психолого-педагогических исследованиях

(Н. Н. Anderson, Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, В. А. Деркунская, Л. И. Новикова, А. А. Остапенко, М. И. Рожков, В. В. Юсупова).

В толковом словаре понятие «группа» представлено в разных значениях [Ефремова, 2006]. В контексте нашего исследования целесообразно использовать следующее определение: группа — это любая относительно устойчивая совокупность людей, в том числе детей, находящихся во взаимодействии и объединенных общими интересами и целями [Репина, 1990]. Исходя из характера участия детей в конкретном виде деятельности, Ф. А. Фрадкин выделяет *ситуативную группу*, которая является случайным объединением детей; *кооперацию*, участники которой имеют общую цель и деятельность, но между собой мало связаны; *изолированную* в окружающей среде, но при этом внутренне коммуникативно связанную группу объединенных общей целью и деятельностью участников он обозначает как *корпорацию*. Высшей ступенью развития группы, по мнению ученого, является *детский коллектив*, членов которого объединяют общественно значимые цели и совместная деятельность, направленная на их достижение [Фрадкин, 1996].

Анализ научно-методической литературы, обобщение опыта подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности позволили определить закономерности, лежащие в основе профессиональной работы с ребенком в условиях детской группы:

— адекватность обеспечения содержания и методики подготовки будущих педагогов дошкольного образования, детерминированная включением будущих педагогов в процесс развития мотивационно-личностного отношения к деятельности, релевантность в процессе решения профессиональных задач по регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками благодаря применению грамотно выстроенного педагогического взаимодействия;

— индивидуализация взаимодействия участников образовательного процесса в высшем учебном заведении, активизация самостоятельной деятельности, включение будущего педагога в процесс подготовки к педагогиче-

скому регулированию взаимодействия детей со сверстниками, развитие творческого потенциала [Шкатова, 2001];

– гуманизация отношений между всеми участниками педагогического процесса, основанная на диалогическом взаимодействии, обеспечивающая осознанное развитие у будущих педагогов стиля регулирования взаимодействия детей со сверстниками [Акулова, 2015; Ананьев, 2008; Белкина, 2011].

Мы полагаем, что успешность профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования будет напрямую зависеть от развития индивидуальной личности с потенциальными возможностями, а не только от масштаба знаний. К особенностям такой подготовки можно отнести формирование ценностей (человеческих, духовных, практических) у студентов, уважительного отношения к личности ребенка, саморазвития и самореализации в будущей профессиональной деятельности [Юдин, 2015]. Практическая работа со студентами позволяет нам предположить, что увеличение объема знаний не дает гарантии адекватного переноса в практическую деятельность. Критериями успешности профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования являются направленность образовательного процесса на формирование у них лидерских качеств, творческого потенциала, овладение профессиональными умениями и навыками, отказ от формализма, индивидуализация педагогического процесса [Чернявская, 2007].

Рассмотрим основные теоретические положения, лежащие в основе нашего исследования.

Анализ теоретической литературы позволил выделить основные *принципы* педагогической работы с ребенком в условиях детской группы: *принцип индивидуализации, принцип вариативности, принцип креативности, принцип сотрудничества*. Эти принципы определяют и ведущие *теоретические подходы* к процессу формирования профессиональных компетенций у студентов в области регулирования взаимодействия детей со сверстниками в совместной изобразительной деятельности: *системный*, в контексте нашего исследования позволяющий выстроить процесс формирования профессиональных

компетенций у студентов поэтапно: от моделирования педагогического процесса до практических педагогических проб (В. Н. Белкина, Н. В. Кузьмина, Н. Н. Поддьяков, О. Г. Саурбаева и др.); *рефлексивно-деятельностный*, в рамках нашего исследования связанный с осознанием студентами собственных возможностей в регулировании совместной деятельности детей и дефицитов в этом процессе, активизацией рефлексивной составляющей является развитие личностных качеств ребенка (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина и др.); *компетентностный*, в нашем исследовании определяющий несколько направлений профессиональной подготовки студентов: развитие у будущих педагогов индивидуальных умений в области изобразительной деятельности; формирование компетенций, связанных с развитием изобразительных умений и навыков у каждого ребенка, формированием социальных контактов детей и регулированием их совместной изобразительной деятельности.

При этом анализ различных подходов позволяет утверждать, что между ними существуют глубокая взаимосвязь и внутреннее единство. Наиболее общим методологическим подходом в решении проблемы нашего исследования выступает *системный* подход. В изучении профессионально-педагогической подготовки студентов этот подход позволяет определить содержание, структуру, функции, этапы подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к работе с ребенком в условиях детской группы [Шкатова, 2001]. Системный подход позволяет выстроить процесс формирования профессиональных компетенций у студентов поэтапно: от моделирования педагогического процесса до практических педагогических проб [Давыдов, 2000].

Профессиональная подготовка студентов существует в рамках педагогического процесса, определяемого как «...процесс, реализующий цели образования и воспитания в условиях систем, в которых организовано взаимодействие воспитателей и воспитуемых» [Белкина, 2011].

Компонентами педагогического процесса как системы являются его цель; управляющая подсистема (педагог или технические средства обучения); управляемая подсистема (студент, учащийся, воспитанник); взаимодействие и взаимоотношения этих подсистем; содержание деятельности системы; средства, обеспечивающие работу системы; организационная форма системы; методы работы системы; продукты работы системы [Бабанский, 1982; Байбородова, 2018; Белкина, 2012]. Выделение структуры педагогического процесса дает возможность рассмотреть процесс подготовки студентов через описание составляющих его элементов.

Целостная подготовка к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками в совместной изодеятельности предполагает единство целевого, мотивационного, содержательного, методического и результативного компонентов [Бондаревская, 2003; Бурлакова, 2020; Варзанова, 2020].

Цель подготовки к педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в совместной изобразительной деятельности — формирование у будущего педагога комплекса профессионально-педагогических знаний и умений, развитие профессионально важных личностных качеств, обеспечивающих возможность регулировать взаимодействие детей со сверстниками таким образом, чтобы оно выполняло развивающую функцию по отношению к каждому ребенку в детской группе [Белкина, 2018].

Мотивационный компонент структуры подготовки будущего воспитателя детского сада к регулированию взаимодействия детей в совместной деятельности предполагает развитие профессиональной мотивации по двум направлениям.

Первое определяется мотивами, связанными с педагогической работой с ребенком в условиях его взаимодействия со сверстниками [Бермус, 2013]. Это такие мотивы, как стремление к общению и совместной деятельности с детьми; стремление обогатить социальный опыт каждого ребенка и детского

общества; интерес к детскому творчеству и стремление развивать его в условиях общения и совместной детской деятельности и др.

Второе направление развития профессиональной мотивации у будущего педагога характеризуется мотивами, обеспечивающими познание и совершенствование себя в рамках профессионального выбора [Битянова, 2016]. Это направление представлено такими мотивами, как стремление к анализу своих педагогических удач и просчетов в работе с детской группой; стремление к профессиональному самовоспитанию и др.

Системообразующими в структуре подготовки студентов к работе с детским обществом являются *содержательный и методический* компоненты.

Содержание подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в совместной изобразительности должно обеспечивать овладение студентами необходимыми для эффективного регулирования взаимодействия детей профессиональными знаниями и умениями, актуализацию профессионально значимых компетенций студента.

Методический компонент целостного процесса профессиональной подготовки студентов включает в себя несколько групп *методов* (информационные, активные, рефлексивно-творческие), которые реализуются посредством таких *форм* вузовского обучения, как учебная, производственная, моделирующая, исследовательская, тренинговая, а также в условиях реальных контактов в студенческой группе. Подробному рассмотрению методического компонента подготовки студентов посвящен параграф 1.3 диссертации, поскольку разработка модели формирования профессиональных компетенций у студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей — одна из основных задач нашего исследования [Бурлакова, 2020].

Результативный компонент обозначенной системы отражает готовность студентов к данному аспекту педагогической деятельности и представляет собой систему устойчивых интегративных профессионально значимых

личностных образований — компетенций в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

Все рассмотренные компоненты структуры процесса подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей в совместной изобразительности тесно взаимосвязаны и выступают «функциональными компонентами» данной педагогической системы.

Проблема функций педагогической деятельности и профессионально-педагогической подготовки студентов рассматривается в ряде педагогических исследований (О. А. Абдуллина, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, Е. А. Панько, В. А. Сластенин и др.).

Так, согласно теории педагогической деятельности, представленной Н. В. Кузьминой, функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и, соответственно, их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость [Кузьмина, 1961].

Н. В. Кузьмина выделяет гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский функциональные компоненты, характеризующие действия участников педагогического процесса, профессионально-педагогические умения, которые и составляют деятельность педагога. Таким образом, содержание функциональных компонентов педагогической системы дает возможность определить, какие именно комплексы педагогических умений должны быть сформированы у студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки [Кузьмина, 1961].

Системно-структурный анализ педагогической деятельности, представленный В. А. Сластениным, в качестве единицы этой деятельности выделяет педагогическое действие как единство цели и содержания [Сластенин, 2002]. Педагогическое действие включает в себя несколько этапов его осуществления:

- постановку цели деятельности — педагогической задачи;

- анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий;
- конструирование и реализацию учебно-воспитательного процесса;
- регулирование и корригирование педагогического процесса;
- итоговый учет, оценку полученных результатов, определение новых педагогических задач [Сластенин, 2002].

Этапы осуществления педагогического действия — и есть структурные компоненты педагогической деятельности в целом.

Функциональный подход А. И. Щербакова представляет структуру педагогической деятельности как ряд переплетающихся между собой функций — информационной, развивающей, ориентационной, мобилизующей, конструктивной, организаторской, коммуникативной, исследовательской [Щербаков, 1987].

Основываясь на системно-структурном анализе деятельности педагога (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.), выделим следующие функции воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ):

- функцию охраны жизни и здоровья детей раннего и дошкольного возраста;
- собственно педагогические функции (обучающая и воспитательная);
- организационно-хозяйственные функции;
- функцию педагогического просвещения родителей;
- функцию самообразования [Сластенин, 1996; Кузьмина, 1961; Щербаков, 1987].

Е. А. Панько уточняет и дополняет перечень педагогических функций воспитателя дошкольного учреждения, рассматривая исследовательскую функцию как одну из важнейших в деятельности современного специалиста в области дошкольного образования [Коломенский, 1988].

Функции педагогической деятельности и функции профессионально-педагогической подготовки студентов тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены: осуществление функций педагогической деятельности определяется во

многом тем, насколько полно реализовались функции подготовки студентов во время их профессионального обучения. Содержательно обе группы функций также близки.

Системный подход к рассмотрению подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста предполагает выделение *этапов* этого процесса: ориентационного, организационно-содержательного и диагностико-результативного [Сластенин, 2002].

Учитывая специфику содержания подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в совместной изобразительной деятельности, мы выделяем наиболее значимые *функции подготовки* на каждом из этапов процесса: ориентационном (мотивационная, стимулирующая, направляющая, целеобразующая функции); организационно-содержательном (организационная, координационная, обучающая, воспитывающая функции) и диагностико-результативном (диагностическая, корректирующая, оценочная функции). Подробно их характеристика будет представлена в модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования взаимодействия детей со сверстниками в совместной изобразительной деятельности [Зеер, 2002; Золотарева, 2012; Иванов, 2007].

Выделение трех этапов процесса профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в совместной изобразительной деятельности не предполагает их жесткого соответствия определенным курсам обучения студентов, хотя и учитывает их преемственность и постепенное усложнение задач профессионального становления в вузе. Очевидно, что первые два этапа подготовки, носящие организационный и обучающий характер, соответствуют первым трем курсам обучения, а индивидуализация профессиональной подготовки через рефлексивные формы участия студентов в этом процессе наиболее возможна на

старших курсах. Однако речь в данном случае идет лишь о преобладающих на каждом этапе подготовки целях [Иванова, 2019].

Проблема подготовки студентов к осуществлению педагогического регулирования взаимодействия детей в условиях их общения и совместной деятельности решается нами, прежде всего, через ориентацию всего процесса подготовки на личность студента как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности исследуемого процесса. Деятельность — основа и решающее условие развития личности. Значение деятельности для развития личности показал в своих работах А. Н. Леонтьев: «Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [Леонтьев, 1981].

Эти факты обуславливают необходимость реализации в процессе подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия в детской группе *рефлексивно-деятельностного подхода* (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, В. И. Байденко, Л. С. Выготский, Т. Н. Гущина, А. В. Карпов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

Рефлексивно-деятельностный основан на синтезе личностно-деятельностного и рефлексивного подходов.

Определяя данный подход как единство рефлексивного и деятельностного его компонентов, выделим также специфику названных компонентов применительно к изучаемому нами процессу подготовки студентов.

Рефлексия понимается как «деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов» [Богуславская, 2012; Выготский, 1991; Карпов, 2004; Леонтьев, 1981]. Педагогическая рефлексия помогает студентам определить себя как профессионала, определить свои сильные и слабые стороны, задуматься над своими образовательными потребностями в сфере профессионально-методической

подготовки, поставить перед собой цели по ее усовершенствованию, сформулировать собственные педагогические идеи [Карпов, 2004].

Рефлексивно-деятельностный подход в своем рефлексивном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, индивидуальные свойства, то есть студент как личность. Преподаватель определяет цели, формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс, исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений. Следовательно, цель каждого занятия при реализации рефлексивно-деятельностного подхода формулируется с позиции каждого студента и всей группы в целом.

Иными словами, обучающийся в конце занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая организация профессиональной педагогической подготовки означает, что все используемые педагогические средства (приемы, способы, упражнения, задания и т. д.) преломляются через призму личности обучающегося: его потребностей, мотивов, способностей, других индивидуально-психологических особенностей. Рефлексивный компонент рефлексивно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе профессиональной подготовки максимально учитываются национальные, половые, возрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности студента. Адресованные ему вопросы, замечания, задания в условиях рефлексивно-деятельностного подхода стимулируют личностную, интеллектуальную активность студента, поддерживают и направляют его учебно-профессиональную деятельность без излишнего фиксирования неудачных, ошибочных действий [Вержицкая, 2011]. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие их психики, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д. [Вержицкая, 2011; Гребенюк, 2019].

Необходимо отметить, что рефлексивный компонент рассматриваемого подхода может быть соотнесен с формируемым на основе гуманистической

психологии А. Маслоу, К. Роджерса, центрированным на ученом подходе student-centerdapprouch [Bergmann, 2006].

В своем деятельностном компоненте рефлексивно-деятельностный подход имеет множество предпосылок в различных аспектах: в общепедагогическом плане это положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика и активности обучаемого (С. Л. Рубинштейн др.); в общепсихологическом — теория деятельности А. Н. Леонтьева, теория личностно-деятельностного опосредования [Леонтьев, 1976; Петровский, 1976], теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) [Давыдов, 2000].

Деятельностный компонент необходимо рассматривать с позиции не только педагога, но и обучающегося, ибо «учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте» [Рожков, 2010]. Таким образом, возникает проблема двойственной направленности рефлексивно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика, студента. Соответственно, в самой общей форме рефлексивно-деятельностный подход в деятельностном его компоненте означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью студента в «общем контексте его жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [Рожков, 2010].

Рефлексивно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса профессионально-педагогической подготовки как организацию учебной деятельности обучающихся и управление ею, означает переориентацию общего процесса на постановку и решение ими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, проективных, преобразующих и др.). Разумеется, педагог при этом определяет перечень учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организует выполнение этих

действий обучаемыми, помогает им овладеть ориентировочной основой и алгоритмом выполнения [Белкина, 2011; Зимняя, 2004; Рожков, 2010].

Рефлексивно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студента. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия $S \rightarrow O$, где S — преподаватель — субъект педагогического воздействия и управления, а O — студент — объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно-субъектного учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем решении студентами учебных задач. В то же время информационно-контролирующие функции преподавателя должны все больше уступать место собственно координационным (О. М. Бобиенко, И. А. Зимняя, Н. А. Мухамедьярова и др.).

Само обучение и педагогическое общение в условиях рефлексивно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализовываться по схеме $S_1 \leftrightarrow S_2$, где S_1 — это преподаватель, S_2 — это студент, общение с которым рассматривается преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач, при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей реакции [Зимняя, 2014].

Здесь же должно быть организовано учебное сотрудничество и самих обучающихся в решении учебных задач, чтобы формировался принцип коллективной коммуникативности обучения [Зимняя, 2004]. Другими словами, в учебном процессе должна работать схема $S_1(\text{субъект — преподаватель}) \leftrightarrow S_{2+3+4+5+n}$ (студенты — субъекты учебно-профессиональной деятельности), в результате чего образуется единый взаимодействующий коллективный субъект (S_Σ).

Рефлексивно-деятельностный подход к обучению с позиции обучающегося, прежде всего, означает свободу выбора пути, методов, а в отдельных случаях (элективные курсы) — даже партнера по обучению (педагога). Рефлексивно-деятельностный подход к обучению с позиции обучающегося

предполагает, во-первых, обеспечение возможности его личностного проявления во всех учебных ситуациях, создание условий для его личностной самоактуализации и саморазвития. Во-вторых, этот подход способствует формированию активности самого обучающегося, обеспечивает его готовность к решению проблемных задач в процессе профессионально-педагогической подготовки за счет партнерских субъектно-субъектных отношений с преподавателем [Зимняя, 2000]. Следовательно, появляется возможность изменить достаточно распространенную у многих студентов потребительскую мотивацию учения в вузе, что очень важно сегодня для реализации реформы высшей школы. В-третьих, рефлексивно-деятельностный подход к профессиональной подготовке педагога с позиции студента предполагает единство внешних и внутренних мотивов обучения у него, где внешним является мотив достижения (определенной специальности, диплома о высшем образовании и т. п.), а внутренним — профессионально-педагогический познавательный мотив. В-четвертых, данный подход означает принятие учебных задач психолого-педагогической подготовки студентом в сотрудничестве с другими обучающимися. Благодаря этому развиваются чувство компетентности и аффилиация по отношению к однокурсникам как компоненты собственного достоинства, в значительной мере развивается также чувство уверенности в себе как предпосылка самоактуализации [Зимняя, 2004; Золотарева, 2017]. Этот факт крайне важен для решения задач нашего исследования, поскольку для формирования профессионально-педагогических умений по регулированию взаимодействия детей учебное, межличностное сотрудничество в студенческой группе весьма значимо.

Таким образом, рефлексивно-деятельностный подход к профессиональной подготовке предполагает развитие не только профессиональной компетентности студента, но и его личности в целом. Это, в частности, означает, что в условиях сотрудничества преподавателя и студента в педагогическом процессе у обучающегося целенаправленно и эффективно формируются саморегуляция, самооценивание, рефлексия.

Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками в совместной изодетельности требует особого способа включения каждого студента в процесс своего профессионального становления. Этот способ особо отчетливо отражен в сущности *компетентностного* подхода к формированию знаний, умений, профессионально значимых качеств для эффективного в плане развития каждого ребенка педагогического регулирования взаимодействия детей в группе сверстников [Иванов, 2017].

В контексте нашего исследования компетентностный подход может быть рассмотрен с двух позиций. Прежде всего, с точки зрения формирования у студентов специальных компетенций, связанных с особенностями изобразительной деятельности. Эти компетенции определяют возможность подачи образцов отображения действительности в обучении детей рисованию, лепке, аппликации и носят индивидуальный характер как у педагога, так и ребенка. Кроме того, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования крайне важно сформировать компетенции, необходимые для регулирования совместной изобразительной деятельности детей, то есть процесса реализации общих замыслов дошкольников [Белкина, 2011].

Выбор данного подхода в качестве главного общеметодологического подхода в нашем исследовании обусловлен рядом причин:

– Во-первых, компетентностный подход определяет специфику педагогического регулирования взаимодействия детей со сверстниками в совместной изобразительной деятельности в дошкольном возрасте. Эта специфика выражается в необходимости динамичного анализа сложившихся ситуаций взаимодействия в детской группе, быстрого выбора педагогом адекватных приемов педагогического регулирования взаимодействия детей в совместной деятельности [Байдено, 2005].

– Во-вторых, данный подход предусматривает личностное включение студента в деятельность по педагогическому регулированию взаимодействия

детей в совместной изодеятельности и предполагает организацию обучения на базе сформированных специальных знаний, формирование профессионально-педагогических умений, возможность коррекции некоторых личностных качеств студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности.

– В-третьих, процесс подготовки студентов становится целенаправленным и управляемым, когда он ориентирован на формирование определенной структуры компетентности в области педагогического регулирования взаимодействия дошкольников [Белкина, 2011].

В связи с этим выделим наиболее значимые компетенции, необходимость формирования которых у студентов определяется спецификой педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников, что и является предметом нашего исследования (Рисунок 1).

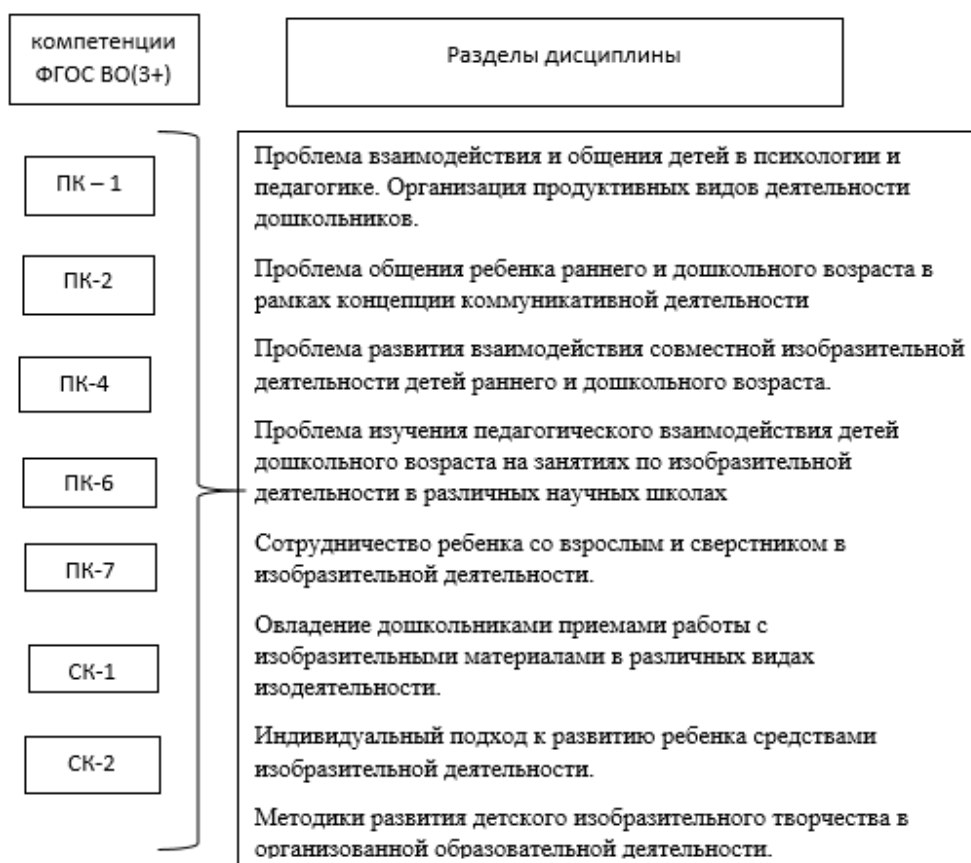


Рис. 1. Компетенции, определяющиеся спецификой педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольников

Представим содержание обозначенных в схеме компетенций:

- ПК-1 — готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- ПК-2 — способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;
- ПК-4 — способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета;
- ПК-6 — готовность ко взаимодействию с участниками образовательного процесса;
- ПК-7 — способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности;
- СК-1 — способен осуществлять преемственность образования детей дошкольного возраста, осознавая самоценность возрастных периодов детского развития, а также самостоятельно выделять психологическую проблему, ситуацию или недостатки личностного развития и девиации в поведении детей данного возраста и подбирать соответствующие коррекционно-развивающие средства;
- СК-2 — способен применять знание психолого-педагогических теорий обучения и воспитания дошкольников и понимает их специфику в контексте дошкольного образования. Организует виды деятельности, осуществляемые в раннем и дошкольном возрасте: предметную, познавательно-исследовательскую, игровую (ролевою, режиссерскую, с правилами), продуктивную; конструирование; создает возможности для развития свободной игры детей, в том числе обеспечивает игровое время и пространство.

Выделанные компетенции включают такие проявления, как 1) знания, умения, навыки и способы деятельности, задаваемые по отношению к объектам приложения компетенции; 2) готовность (положительную мотивацию) к

проявлению компетенции; 3) опыт деятельности в сфере применения компетенции; 4) личностное отношение к содержанию компетенции.

Понимая это, мы, в рамках нашей работы, в образовательном процессе уделяем особое внимание практической, проектной и учебно-исследовательской деятельности студентов, а при проведении занятий активно используем имитационные и деловые игры, которые, на наш взгляд, способствуют формированию у студентов определенного опыта применения сформированных компетенций.

В контексте темы нашего исследования процесс формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста включает в себя такие направления, как развитие индивидуальных умений студентов в разных видах изобразительной деятельности, формирование способов (компонентов компетенций) регулирования совместной деятельности детей и формирование профильных профессиональных компетенций, связанных с регулированием совместной изобразительной деятельности дошкольников.

Раскроем содержание основных используемых в исследовании категорий: *«взаимодействие»*, *«социальное взаимодействие»*, *«педагогическое взаимодействие»*, *«педагогическое сопровождение»*, *«педагогическое регулирование»*.

Термин «взаимодействие» широко представлен в современной научной литературе в связи со значительными изменениями в социокультурной ситуации в развитии общества, в частности, в развитии образования.

Взаимодействие — философская категория, представляет процесс, происходящий как минимум между двумя системами, которые воздействуют друг на друга и определяют развитие и возникновение новых свойств объектов; взаимодействие всегда носит целенаправленный и конкретный характер. Данная категория широко раскрывается в спектре гуманитарных работ.

В отечественной педагогике содержание термина «взаимодействие» представлено в работах Е. А. Александрова, Л. В. Байбородовой, В. Н. Белкиной, Л. И. Новикова, М. И. Рожкова и др. Анализ исследований позволяет выделить несколько направлений в изучении данной проблемы.

– во-первых, это исследование взаимодействия педагога и ребенка (В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, О. А. Иванова и др.) [Загвязинский, 2001; Зеер, 2002; Иванова, 2019];

– во-вторых, это взаимодействие детей со сверстниками (В. Н. Белкина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина, Т. А. Репина и др.);

– в-третьих, в контексте нашего исследования, взаимодействие детей со сверстниками в процессе продуктивных видов деятельности (В. Бакушинский, Н. П. Ветлугина, Т. С. Комарова, Л. В. Сакулина).

Перечисленные выше направления изучения проблемы позволяют выделить две ведущие категории в педагогической науке: социальное и педагогическое взаимодействие.

Социальное взаимодействие — процесс, в который включаются субъекты; результатом их взаимного воздействия становятся позитивные, общественно ценные изменения. Социальное взаимодействие также рассматривается как социальное отношение между субъектами и социальными группами. Понятие «социальное взаимодействие» является предметом изучения многих наук и исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами. Сложившаяся тенденция к пониманию сущности социального взаимодействия как процесса взаимного регулирования действий — взаимообмена, согласования, приспособления, координации — отмечается и в трудах современных социологов. Ряд авторов рассматривают социальное взаимодействие как «процесс воздействия индивидов друг на друга ... в ходе реализации интересов...» (Ю. Г. Волков, В. И. Добреньков, В. Н. Нечипуренко и др.), «процесс воздействия партнеров друг на друга» (В. Н. Белкина), процесс взаимной координации людьми своих поступков (Ю. В. Асочаков, А. О. Бороноев,

Д. А. Иванов и др.). В этом ракурсе рассмотрения понятия «социальное взаимодействие» обозначены лишь некоторые способы регуляции действий, подчеркивается его регулятивный аспект, однако оставляется без особого внимания не менее важный — ценностный аспект. Рассматривая социальное взаимодействие с позиции выполнения человеком определенных социальных ролей, можно подчеркнуть его ценностный аспект: взаимосвязь с установками и ценностными ориентациями взаимодействующих сторон, которые влияют на выбор способа социального взаимодействия, регламентируют социальное поведение и опосредуют определенные связи и отношения.

В воспитательно-образовательном процессе необходимо учитывать не только специфику социального взаимодействия взрослых участников процесса, но и особенности *педагогического взаимодействия*, имеющего определенные цели развития его субъектов: педагогическое взаимодействие — социальное взаимодействие в условиях педагогического процесса, определяющееся целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия. Цели педагогического взаимодействия в разной степени осознаются каждым из участников данного процесса [Александрова, 2003; Байбородова, 2007; Белкина, 2018].

Мы выделили несколько фактов, которыми объясняются потребности в современном исследовании подходов к проблеме педагогического взаимодействия на разных уровнях образовательной системы. Первое — это то, что содержание и формы педагогического взаимодействия с течением времени меняются, учет этого факта помогает определить стратегию и тактику успешного и эффективного взаимодействия. Второе — в современных исследованиях освещается разработка новых технологий педагогического взаимодействия, и это главное свидетельство того, что данная категория развивается и применяется в педагогической практике.

Педагогическое взаимодействие — это процесс взаимодействия между педагогом и ребенком, направленный на сопровождение развития его личности. Главная цель педагогического взаимодействия — организация сотрудни-

чества, которая дает старт социальной жизни человека и определяет равноправие в отношениях, обеспечивает позитивные, общественно значимые изменения взаимодействующих сторон. Принципиально значимым становится то, какую тактику педагогических воздействий использует педагог во взаимодействии с детьми, так как это влияет на возникновение различных психологических новообразований личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями или эффектами. Непрофессионально организованное педагогическое взаимодействие приводит к искажению начальных целевых установок и возникновению отрицательных непрогнозируемых действий как со стороны педагога, так и со стороны детей. Ключевой в обозначенном ряду проблем является организация взаимоотношений между детьми.

Специфика педагогического взаимодействия заключается в том, что необходимо сохранить детскую индивидуальность, регулируя при этом общение и совместную деятельность.

Термин «педагогическое регулирование» есть социальное взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия; при этом цели такого взаимодействия могут в разной степени осознаваться каждым субъектом [Белкина, 2017]. В педагогическом регулировании у педагога дошкольного возраста проявляются личностные, профессиональные качества и возможности.

В педагогической литературе чаще звучит термин «педагогическое сопровождение». Уточним содержание каждой из обозначенных категорий.

Согласно толковому словарю русского языка термин «сопровождение» обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению, и если речь о курируемом субъекте, то приобретает следующий смысл — «увлечь за собой» [Кондраков, 2003].

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е. И. Казаковой. Одним из основных ее положений является приоритет

опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор [Казакова, 2018].

В теории сопровождения Е. И. Казаковой относительно развития детей дошкольного возраста утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как он сам, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Автор считает, что сам процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;
- стремление к автономизации.

Указанные принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное [Казакова, 2006].

Педагогическое регулирование выступает в качестве одного из направлений педагогического сопровождения, поэтому все характеристики последнего сохраняются. Но ключевым фактором в понимании сущности педагогического регулирования является включенность педагога в процесс взаимодействия детей в качестве лидера-организатора, равноправного партнера, консультанта или наблюдателя за процессом выполнения детьми какого-либо совместного действия. Типология педагогического регулирования совместной детской деятельности строится в соответствии с способами включения воспитателя во взаимодействие дошкольников: обучающий тип (уместен для детей раннего возраста и в начале овладения ими какой-либо деятельностью); обучающее-корректирующий тип (взрослый подключается в конфликтных ситуациях или выступает в качестве активного партнера совместных действий); направляющий (взрослый консультирует выбор замысла и путей достижения общей цели) [Белкина, 2017].

Такое понимание термина «педагогическое регулирование совместной изобразительной деятельности детей» и легло в основу нашего исследования.

1.2. Специфика совместной изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Дошкольное детство — это сенситивный период для развития, с одной стороны, таких высших психических функций, как воображение, наглядно-образное мышление и приобретение ими произвольного характера осуществления, с другой — это возраст овладения ребенком разнообразными видами продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация), благодаря выполнению которой и происходит развитие всех психических процессов [Остапенко, 2016]. Важнейшим фактором в становлении познавательной и личностной сфер детской психики является общение и взаимодействие дошкольников в совместной деятельности.

Совместная деятельность выступает как фактор успешного и продуктивного воспитания, развития и обучения познавательных, социальных и личностных качеств индивида. В данной деятельности можно выделить такие эффекты сотрудничества, как рост познавательной активности, самокритичность ребенка, освоение им социальных навыков. Совместная детская деятельность становится в дошкольном возрасте тем средством, которое позволяет взрослому ставить и достигать цели развития творческой и активной личности ребенка [Гогоберидзе, 2013; Петухова, 2011]. Ценность совместной деятельности в еще и в том, что она фокусируется как на ребенке, так и на педагоге. Именно от профессиональной позиции педагога в организации совместной образовательной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций зависит качество и успешное развитие личности каждого ребенка, а в дальнейшем — и самостоятельная организация деятельности детей с ровесниками. Изучение данной проблемы подводит нас к выводу о том,

что остается не раскрытым вопрос оптимальной организации общения между педагогом и ребенком, в котором будут достигнуты все совместно поставленные цели и задачи.

Традиционно в исследованиях выделяют несколько периодов овладения ребенком общением и совместными действиями, а затем и совместной деятельностью [Леонтьев, 1981]. Первый период — период новорожденности, когда ребенок начинает овладевать общением в чистом виде. Второй период связан с предметным общением, когда главным выступает взрослый, а не предмет, что особенно характерно в первые полтора года жизни. Третий период ознаменован совершенствованием предметных действий, а взрослый выступает в качестве партнера. Появляются первые попытки организации общения с ровесниками. В четвертый период — начинается примерно после 3-4 лет — усложняются процессы общения и совместная деятельность со взрослыми и с детьми, развиваются способы воздействия на другого человека и взаимодействие [Ананьев, 2008; Леонтьев, 2009; Ломов, 2006]. Именно в этот период начинает активно развиваться не только партнерская игра, но и продуктивная деятельность. Как отмечал Д. Б. Эльконин, в ходе продуктивной деятельности у дошкольника развиваются умения и навыки вариативного использования выразительных средств, проявляются обобщенные способы изображения объектов окружающего мира [Эльконин, 2001].

Продуктивная деятельность включает в себя рисование, лепку, аппликацию и конструирование. Их взаимосвязь прослеживается в используемых средствах выразительности. Для создания продукта применяются такие средства, как форма, ритм, линия, объем. В декоративном рисовании, лепке и аппликации используется цветовой строй и гармония, а в сюжетном рисовании — композиция. В детском конструировании прослеживается связь с художественной и конструктивно-технической деятельности взрослых. Этот вид деятельности — наиболее сложный для детей, поскольку предполагает создание построек, приведение в определенное положение предметов, их элементов и частей.

Продуктивные виды деятельности — важное средство всестороннего развития. Отвечая интересам и потребностям детей дошкольного возраста, они предоставляют большие возможности для умственного, нравственного и эстетического воспитания [Пономарев, 1976]. Рисование влияет на развитие чувства цвета, учит видеть красоту в сочетании разных цветов и оттенков. Лепка способствует развитию чувства формы. Аппликация развивает у ребенка способность к обобщению формы и выражению ее при помощи силуэта. Конструирование помогает научиться сочетать разнообразные объемы и формы, что позволяет развиваться конструктивному творчеству. Все виды продуктивной деятельности при правильной организации позитивно влияют на физическое развитие ребенка, в частности способствуют развитию руки, что немаловажно для дальнейшего обучения письму в школе [Казакова, 2011; Комарова, 2008].

Более подробно рассмотрим специфику отдельных видов продуктивной деятельности детей, в частности изобразительной деятельности.

Изучением изобразительной деятельности занимались такие отечественные педагоги и психологи, как А. В. Бакушинский, И. Л. Ермаков, Р. Г. Казакова, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина и др. Рисование представляет собой вид изобразительной деятельности, основные задачи которого — воспитывать чувство прекрасного, учить приемам изображения, помочь познавать окружающую действительность. Рисование, в свою очередь, подразделяется на предметное, декоративное и сюжетное. Интерес к карандашу и действию с ним начинает проявляться у ребенка на втором году жизни. Манипулируя карандашом, он не стремится что-либо изобразить, а просто пытается подражать взрослому, получая при этом удовольствие от самого процесса. Он видит наглядный образ собственных действий, что способствует формированию зрительно-двигательной координации. Вопросы взрослого переключают внимание ребенка с действия карандашом на реальный продукт, получаемый в результате манипуляций [Казакова, 2011; Комарова 2008; Куриленко, 2014].

Возникновение в сознании ребенка знаковой функции — новый этап в становлении изобразительной деятельности, который зарождается, когда ребенок переходит от орудийного манипулирования карандашом к созданию графического образа, осваивая это вид деятельности при непосредственном воздействии взрослого, который, в свою очередь, обучает ребенка использовать в игре предметы-заместители, давать названия рисункам, узнавать картинки в книгах. С этого момента начинается развитие собственно изобразительной деятельности, возникает изобразительная функция рисования [Поташник, 1987]. Как только ребенок начинает давать своим рисункам названия, они превращаются в средство указания и сообщения. Постепенно приходит понимание того, что одного обозначения предмета недостаточно — ребенок стремится к тому, чтобы его рисунки узнавали взрослые. Благодаря этому изображение все больше приближается к действительности и становится узнаваемым.

У детей формируется ручная умелость, которая позволяет в процессе рисования создавать изображения, близкие к реальным объектам. Т. С. Комарова выделяет три компонента ручной умелости: первый — использование орудий и материалов изобразительной деятельности; второй — установление связи изобразительного движения и предмета; третий — управление движениями с помощью зрительного контроля, который формируется на основе действия восприятия [Буш, 1981; Поташник, 1987; Казакова, 2011; Комарова, 2008; Куриленко, 2014].

Дети дошкольного возраста изображают действительность так, как они себе ее представляют, включая весь опыт из своей графической деятельности и обучающих воздействий взрослого. Л. А. Венгер отмечал, что в детском рисунке присутствует образное обобщение. Дети дошкольного возраста выделяют существенные признаки, схематизируют изображения, то есть в процессе рисования возникает графическое моделирование [Венгер, 1997]. Следовательно, дошкольник в рисунке создает модель действительности, описывает

на бумаге события, берет на себя роль, пытается отразить связь между объектами, показывает динамику и временную протяженность события.

Рисование является средством познания, отражает представления ребенка об окружающей действительности и в то же время помогает освоить новые знания. Обучение изобразительной деятельности определяет содержание детских рисунков, это обусловлено освоением технических умений и навыков.

Дети на третьем году жизни рисуют шарики, мячи, дорожки, учатся изображать прямые линии. Дети на четвертом году жизни начинают изображать человека, что связано с целенаправленным обучением. До пяти лет ребенок рисует те предметы, которые взрослые его научили изображать. И лишь после пяти лет дети начинают преодолевать сложившиеся шаблоны. Содержание рисунков наполняют сюжеты сказок, мультфильмов, эпизоды из собственного опыта, наблюдается тенденция сочинительства, переплетение реального и фантастического.

Лепка — вид изобразительной деятельности, в которой ребенок с помощью мягких, пластических материалов создает объемные образы, — выступает разновидностью скульптуры и подразделяется на предметную, декоративную и сюжетную. Такие занятия способствуют формированию эстетического чувства, выполняют воспитательные задачи, удовлетворяя при этом познавательные и творческие потребности ребенка. Тематика лепки достаточно разнообразна. Дети дошкольного возраста лепят животных, посуду, транспорт и т. д. Пластичность материала и объемность изображаемой формы помогают ребенку дошкольного возраста овладеть техническими приемами в лепке скорее, чем в рисовании [Варрки, 2003]. Передача движения, пространственных соотношений предметов в данной деятельности упрощается — предметы и объекты лепятся в статическом положении, затем расставляются друг за другом, сгибаются в соответствии с замыслом, вопросы перспективы попросту снимаются. Создания изображения в лепке предполагает передачу объемной формы. Детям дошкольного возраста доступна рельефная лепка,

связанная с выполнением декоративных работ. Занятия проводятся индивидуально и коллективно. Совместная работа над созданием подарков, предметов для игры развивает у детей художественный вкус и эстетическое чувство. Дети начинают понимать красоту совместного труда, что способствует возникновению эстетического отношения к тому, что получилось [Вергелес, 2009; Владыкина, 2014; Долотов, 2010].

Аппликация — вид изобразительной деятельности, используемый для художественного оформления различных предметов при помощи прикрепления к основному фону вырезанных декоративных или тематических форм. Аппликация способствует развитию у детей фантазии, воображения, творческих способностей, а также развитию математических представлений [Вергелес, 2009]. С понятиями симметрии и ритма дети знакомятся уже в младшем дошкольном возрасте. В процессе занятий дошкольники узнают названия и признаки простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов, у них развивается чувство цвета, на основе чего формируется художественный вкус. В процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям эти сложные понятия легко усваиваются детьми. Занятия аппликацией приучают к плановой организации работы, так как в этом виде деятельности большое значение для создания композиций имеет последовательность прикрепления частей [Голованова, 1995]. Аппликация, с одной стороны, способствует формированию изобразительных умений и навыков, с другой — развитию творческих способностей детей. В дошкольных учреждениях используют следующие виды аппликационных работ: наклеивание готовых форм (декоративное, предметное, силуэтное), вырезывание и наклеивание форм (предметное, сюжетное, декоративное) [Казакова, 2011; Комарова 2008].

Конструирование — вид изобразительной деятельности, в процессе которой дети моделируют разнообразные объекты. Больше других видов изобразительной деятельности конструирование из различных материалов связано с игрой. Эта взаимосвязь заключается в создании из материалов различ-

ных игровых поделок. Конструирование способствует развитию всех свойств восприятия, наглядно-образного и наглядно-схематического мышления, творческого воображения, а также определяет внутренний план действий ребенка [Казакова, 2011; Комарова 2008].

По мнению Е. Е. Кравцовой, игры ребенка с игрушками и материалами, из которых он конструирует, ближе всего стоят к взрослой человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру [Кравцова, 1991]. Выделяют два вида конструирования — изобразительное и техническое [Казакова, 2011; Комарова, 2008; Лисина, 2009].

Техническое конструирование имеет практическое назначение, например, здание театра и магазина. С выполненной конструкцией или постройкой дети не играют — их интересует сам конструктивный процесс.

В изобразительном конструировании присутствует содержание конструктивно-технической деятельности. В данном виде конструирования ребенок добивается большего сходства с окружающими предметами, чем когда они предназначаются для практического использования в игре. Каждый вид конструирования имеет ряд особенностей, которые требуют учета и дифференцированного подхода в руководстве данной деятельностью ребенка [Гурвиц, 2010]. Рассматриваемый вид деятельности может носить характер ролевой игры, когда дети, конструируя, вступают в игровые отношения, выполняя те или иные роли, поэтому такую конструктивную деятельность называют строительной игрой.

В дошкольных учреждениях применяют такие виды конструирования, как конструирование из строительного материала, бумаги, природного материала, конструктора [Дмитриева, 1990]. В процессе этой деятельности дошкольники приобретают знания о геометрических объемных формах, получают представление о значении симметрии, пропорций, равновесии. При работе с бумагой они знакомятся с геометрически-плоскостными фигурами, понятиями о стороне, углах, центре [Долотов, 2010]. Дети осваивают приемы сгибания, складывания, разрезания, склеивания бумаги, в результате чего ви-

доизменяется плоскостная форма. При работе с природными и другими материалами проявляются творческие способности, приобретаются новые изобразительные навыки.

Все виды конструирования способствуют развитию конструктивного мышления и творческих способностей детей и требуют внимательного и чуткого руководства со стороны воспитателя.

Таким образом, все рассмотренные виды продуктивной деятельности детей связаны между собой [Доронова, 2003]. Это объясняется последовательностью овладения формообразующими движениями в работе с различным материалом. Так, знакомство с формами лучше начинать с лепки, где форма представлена объемной. В рисовании создается линейный контур с плоскостной формой дети знакомятся в аппликации [Дыбина, 2002].

Итак, потребность детей дошкольного возраста в самостоятельности, подражании взрослому и активности создает предпосылки для возникновения и развития продуктивных видов деятельности. Потребность дошкольников в новых знаниях у появляется в том случае, когда личных знаний и представлений оказывается недостаточно. Складывается взаимодействие детей и воспитателя, который наблюдает за процессом, отвечает на вопросы и помогает детям. Под руководством воспитателя дошкольники в процессе продуктивной деятельности учатся творчески осмысливать новую информацию, которую воспроизводят в создаваемых образах [Езикеева, 1960]. Воспитатель, владея методиками обучения и воспитания как носитель культуры организует деятельность детей дошкольного возраста таким образом, чтобы она способствовала формированию практических навыков и переходила в самостоятельную деятельность детей, а также была эмоционально насыщенной и содержательной [Ермолаева, 2003]. По отношению к детям педагог занимает двойственную позицию: взаимодействуя с группой детей или в качестве субъекта с каждым ребенком индивидуально, он влияет одновременно и на процесс их общения, и на совместную деятельность.

Проблема совместной деятельности детей в дошкольном возрасте давно привлекает внимание психологов и педагогов. Довольно много работ посвящено вопросам совместной деятельности ребенка со взрослыми. При этом сотрудничество со взрослым в рамках различных видов детской активности справедливо рассматривается как непереносимое, а на начальных этапах овладения ребенком деятельностью — как важнейшее условие развития его личности. Такие этапы характерны для любой детской деятельности [Ермолаева, 2003]. Продуктивные виды детской деятельности также начинают развиваться благодаря сотрудничеству со взрослым. Ребенок, конечно, может и без взрослого раздобыть карандаш и начать черкать на листе. Каракули тоже появляются без помощи взрослого, но это доизобразительные этапы рисования. Смысл изобразительной деятельности (рисования, лепки, аппликации) — воспроизведение опыта, мыслей, чувств — ребенок познает с помощью взрослого и благодаря ему [Жернильская, 1995]. Узнать в каракулях какой-либо реальный объект на втором году жизни ему помогает взрослый. Затем взрослый позволяет ребенку овладеть основными графическими навыками. И это тоже сотрудничество ребенка и взрослого, иногда достаточно тесное («пассивное» рисование, когда взрослый «водит» руку ребенка по листу). В то же время опасность возникновения шаблонов, в частности в рисовании, связана именно с задержкой подобного сотрудничества («делай, как я») во времени, да и в самой технологии сотрудничества [Захарюта, 2006]. Причем важно отметить, что, содействуя с ребенком в том или ином виде работы, взрослый не только обучает маленького партнера определенным операциям — он помогает сделать операции осмысленными, соотнести их с целями деятельности, довести начатое до конца, сохраняет у ребенка ощущение эмоционального комфорта, защищенности при выполнении действий, уверенности в себе.

В психолого-педагогической литературе (в большей мере педагогической) освещены различные аспекты совместной деятельности ребенка и

взрослого: содержание, виды совместной деятельности, влияние взрослого на развитие личности ребенка в условиях совместной деятельности.

Проблема сотрудничества детей со сверстниками, обсуждаемая в трудах В. Н. Белкиной, Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной и других, все же остается недостаточно разработанной.

Прежде всего, обратимся к понятию «совместная деятельность». По мнению Б. Т. Ломова, «любое проявление жизни общества может быть рассмотрено как совместная деятельность людей. Строго говоря, любая индивидуальная деятельность является составной частью деятельности совместной» [Ломов, 2006]. Естественно, в качестве базовых для изучения совместной деятельности берутся понятия, которые раскрывают индивидуальную деятельность, хотя в условиях совместной деятельности они приобретают определенную специфику. В то же время выделяют ряд признаков, присущих совместной деятельности:

- осознание цели деятельности как единой и значимой, требующей объединения усилий всех членов группы;
- разделение функций и обязанностей между участниками деятельности;
- установление отношений взаимной ответственности и зависимости при выполнении работы;
- осуществление контроля, корректировки и оценки деятельности ее участниками.

Совместная со сверстниками деятельность детей, с одной стороны, вполне закономерна с точки зрения динамики потребностей ребенка; с другой — она предъявляет серьезные требования к дошкольнику. В самом деле, он должен обладать достаточными умениями (придумывать сюжеты игр, отображать характер поведения персонажей, рисовать, лепить, конструировать и т. п.), чтобы успешно в ней участвовать, уметь устанавливать контакт с другими детьми, находить себе соответствующее место в общем деле, уметь согласовывать свои действия и действия других и т. д.

Важнейшим фактором, определяющим и направляющим деятельность вообще и совместную деятельность в частности, является *цель*. В совместной деятельности цель должна осознаваться как общая всеми участниками и быть принята ими, внутренне быть ими одобрена.

Процесс целеобразования в совместной деятельности, то есть то, каким образом общая цель становится достоянием каждого, не изучен. Отметим также, что, включаясь в совместную деятельность, люди могут иметь разные цели. «Вопрос о том, как на этой основе формируется общая цель и как с ней соотносятся цели индивидуальные, является, пожалуй, ключевым для психологического изучения совместной деятельности» [Межиева, 2002]. Отметим прежде всего то обстоятельство, что в случае становления детской совместной деятельности эмоциональный отклик ребенка на определяемую взрослым («Перед вами большой лист бумаги, вы, все трое, образуете группу архитекторов. Вам всем вместе нужно придумать...») или лидером-сверстником («Давайте играть в космонавтов!») цель деятельности опережает, как правило, осознание существования самой деятельности и тем более осознание цели деятельности как общей. Прежде всего, отметим, что дети с удовольствием соглашаются принять участие в каком-либо общем деле, если оно им интересно. В этом случае возраст значения не имеет. Кроме того, эмоционально привлекательно делать что-то вместе с теми детьми, в общении с которыми испытываешь комфорт. Но важно также быть уверенным, что обладаешь определенными умениями в данном виде деятельности: это скорее относится к детям старшего дошкольного возраста, имеющим уже достаточный коммуникативный опыт, в том числе и отрицательный.

Совершенно очевидно, что независимо от вида деятельности дети испытывают трудность в принятии общей цели и воспринимают ее как индивидуальную. Взрослый может делать неоднократные попытки привлечь внимание детей на сущность задания, однако результат может не соответствовать ожиданиям детей и взрослых: фрагменты картины, нарисованной детьми, разрознены и даже обращены в сторону их автора. Дети не принимают цель

деятельности как общую, и это связано не только с их возрастом. Отсутствие опыта сотрудничества характерно для многих групп старшего возраста в дошкольных учреждениях, что позволяет выделить проблему формирования совместных форм продуктивной деятельности детей в ряду важных и нерешенных.

Рассматривая процесс формирования цели совместной детской деятельности, следует отметить несколько моментов.

Прежде всего, это специфика видов деятельности дошкольников. Продуктивные виды деятельности могут носить индивидуальный характер (во всяком случае, в дошкольном возрасте), и взрослые в определенной мере противоречат себе, вначале делая акцент на развитии этих видов (в частности, продуктивной) деятельности как индивидуальной (без этого невозможно сформировать необходимые деятельностные умения и навыки), а затем пытаюсь объединить усилия детей для выполнения какой-либо задачи. Рассчитывать на осознанное выполнение тех или иных действий как совместных, по-видимому, трудно. Поэтому мотивирование совместной деятельности («вместе интереснее») и выступает на первый план, хотя совершенно понятно, что если не сформирована общая цель деятельности, то совместная деятельность просто не состоится.

Кроме того, и это также типично для развития совместной детской деятельности с точки зрения *целеобразования*, детям чрезвычайно трудно удерживать цель деятельности, даже если она осознана участниками и принята ими. Часто наблюдается выход из деятельности с такими мотивировками: «Я устал», «Надоело».

Известно, что соотношение целей и мотивов в деятельности — чрезвычайно сложно. Тем более сложным соотношение целей и мотивов выступает в совместной деятельности: даже если всей группой ее участников осознана и принята общая цель деятельности, мотивы каждого часто бывают различными, особенно если учесть, что для каждого участника достижение цели неод-

нозначно. В этом случае также возможны варианты — от относительного совпадения мотивов участников совместной деятельности до их антагонизма.

Мотивация совместной деятельности детей имеет, как мы уже отметили, особое значение. Прежде всего, благоприятным является то, что большинство детей раннего и дошкольного возраста хотят делать что-то вместе. Результаты исследований свидетельствуют, что у некоторых детей это стремление настолько сильно, что они готовы принять на себя самую «непрестижную» роль в игре, выполнять «черновую» работу в изобразительной деятельности, иногда терпеливо выслушивают самые нелестные о себе отзывы.

Однако мотивация совместной деятельности становится достаточно разнообразной и усложняется уже с середины дошкольного возраста. Прежде всего стремление детей сотрудничать со сверстниками приобретает характер избирательного. С одной стороны, избирательность связана со взаимоотношениями детей. Они предпочитают что-то делать вместе с лидером — популярным в группе сверстников ребенком.

Кроме того, для обеспечения продуктивности деятельности, общего положительного эмоционального ее хода важна симпатия детей друг к другу. Как показывают результаты многих исследований, наличие эмоционально положительных или, по крайней мере, эмоционально нейтральных отношений между участниками совместной деятельности позволяет им достичь результата и адекватно его оценить. Однако избирательность касается не только взаимоотношений детей, но и видов деятельности. Ребенок склонен принять участие в каком-либо виде совместной деятельности, если проявляет интерес именно к этой деятельности и обладает достаточными для ее осуществления операциональными умениями. В этом отношении интересны данные, полученные в исследованиях, проведенных под руководством Т. А. Репиной [Репина, 1990]. В них, в частности, отмечается, что результаты совместной деятельности зависят от отношений детей к выполняемой деятельности и особенностей лидерства в объединениях. Высокая активность объединения в начале выполнения задания определяется либо наличием хорошего организа-

тора, либо, в случае его отсутствия, высокой степенью привлекательности задания, что само по себе включает организующее начало. При этом, по данным Т. А. Репиной, объединения с первоначальной активностью, постепенно угасающей, имеют, как правило, явного лидера; объединения, которые изначально плохо втягиваются в работу, лидера не имеют; объединения, сохраняющие равно положительное и равно отрицательное отношение к заданию, могут иметь, а могут и не иметь лидера.

При неоднозначном характере протекания деятельности достаточно ярко проявляются сложность и динамизм мотивов ее совместного осуществления: они могут усиливаться или ослабевать или сохраняться в течение периода осуществления деятельности. Однако диапазон мотивов, несмотря на значительное их разнообразие, в дошкольном возрасте можно все же ограничить наиболее важными из них: интерес к заданию, виду деятельности; стремление выразить себя в той или иной деятельности; успех, ощущаемый ребенком в процессе реализации цели деятельности.

Это наиболее важные мотивы, относящиеся к самому процессу выполнения деятельности. Не менее значимы для ребенка и мотивы, прямо не связанные с выполнением какого-либо задания: стремление заслужить похвалу взрослого, выполнить его поручение; желание вступить в общение со сверстниками (или определенным сверстником); стремление утвердить себя в глазах ровесников (или ровесника).

В условиях сотрудничества с другими детьми может измениться содержание мотивации у каждого его участника. Так, ребенок может с неохотой включиться в совместную деятельность, явно проявляя лишь дисциплинированность по отношению к требованию взрослого, а затем увлечься содержанием работы и охотно участвовать в ее завершении; и наоборот, взявшись за дело с удовольствием, утратить к нему интерес в силу различных причин: резкое замечание сверстников, неудача и т. п. При этом ребенок может выйти из группы участников совместного дела или оставаться в группе до его завершения, но уже в качестве пассивного «элемента», ориентируясь лишь на

просьбу взрослого. Изменение мотивации в значительной степени зависит от поведения лидера и его статуса в группе участников совместной деятельности (если он в этой группе существует). Потеряв интерес к делу, лидер может дезорганизовать деятельность.

На наш взгляд, еще один момент в изучении мотивации совместной детской деятельности представляет интерес: например, дети, явно потеряв желание дорисовывать до конца сюжет, все же завершают его, прерываясь и снова возвращаясь к листу. В продуктивной деятельности дети в значительной степени ориентированы на указание взрослого что-то выполнить, и как собственная деятельность то или другое задание ими не воспринимается.

Все сказанное вовсе не исключает возможности и целесообразности развития совместной неигровой деятельности детей в период дошкольного детства, но характер и содержание педагогического воздействия на этот процесс, на наш взгляд, психологами и педагогами до конца не осмыслен.

Как мы уже отмечали, к числу важнейших компонентов деятельности относятся *способы* ее осуществления. Действия и операции, составляющие содержание этого компонента взаимодействия, могут быть разделены на две группы:

- индивидуальные деятельностные умения и навыки участников взаимодействия;
- умения и навыки, связанные с согласованием индивидуальных действий и операций.

Первая группа определяет возможность перехода от индивидуальной деятельности к совместной, от общения со взрослым — к общению со сверстником. В самом деле, ребенок должен владеть минимальным уровнем развития, к примеру, речевых умений, чтобы вступить в игру; графических умений — чтобы принять участие в совместном с другим ребенком рисовании; интеллектуальных умений — для участия в обсуждении задачи. Педагогу приходится это учитывать в процессе регулирования взаимодействия детей, иначе взаимодействия не происходит вовсе или оно разрушается.

Однако это условие не является достаточным для успешной реализации какой-либо общей задачи. Результаты исследований детской совместной деятельности свидетельствуют о неоднозначной зависимости успешности, в частности, совместной деятельности детей от уровня сформированности индивидуальных умений и навыков ее участников. Группы детей (диады и триады) комплектовались с учетом двух параметров: эмоционально положительного отношения участников друг к другу и относительно высокого уровня развития индивидуальных умений. Виды выполняемой деятельности: изобразительная (рисование, аппликация, лепка) и конструирование. При этом можно выделить следующие варианты развития *совместных действий*:

– Первый характеризовался достаточно высокой продуктивностью деятельности и появлением элементов творчества. Подчеркнем, что операциональный компонент деятельности вообще является одним из наиболее «благоприятных» для творчества компонентов совместной деятельности детей. Для этого варианта характерны совместное планирование детьми действий как перед началом деятельности, так и в процессе ее выполнения, положительный эмоциональный фон, сопровождающий реализацию цели.

– Второй вариант соответствовал такому виду взаимодействия детей, как «руководство — подчинение» (Е. В. Субботский): один из детей брал на себя роль лидера и фактически выполнял основную часть работы, иногда управляя действиями партнера («А теперь крышу наклеи», «Башню вырежи из этой бумаги»).

– Третий вариант: действия выполнялись индивидуально.

Отметим, что только первые два варианта могут рассматриваться как значимые для дальнейшего развития взаимодействия детей. Во-первых, потому, что в этих случаях обогащается индивидуальный операциональный опыт участников: дети помогают друг другу в совершенствовании технических операций (прямое научение — например, ребенок показывал партнеру, как нужно нарисовать ствол дерева, как вырезать фонарик и т. п.), корректируют действия друг друга (так, отображая в совместном рисунке боевые дей-

ствия, один из мальчиков дорисовывал корабль, изображенный партнером, а затем подправлял гусеницы у танка — «так больше похожи на настоящие»).

Во-вторых, участие в совместных видах деятельности детей с достаточно высоким уровнем развитости индивидуальных умений позволяет каждому участнику сосредоточиться на поиске эффективных способов согласования своих действий с действиями партнера, то есть именно вторая группа действий и операций и составляет основное содержание рассматриваемого нами компонента взаимодействия детей в группе сверстников, когда это взаимодействие приобретает в значительной степени самостоятельный характер: во всяком случае, в первом варианте протекания совместной деятельности взрослый детям потребовался только для оценки результата.

Согласование действий в любой совместной деятельности имеет следующий характер:

- отдельные действия или ряды последовательных действий выполняются разными участниками совместной деятельности параллельно;
- последовательное выполнение действий, при котором результат действия, завершено одним участником, становится предметом действия другого;
- выполнение одной операции несколькими людьми.

В практике работы с детьми, как правило, первые два способа преобладают.

Динамика развития взаимодействия детей просматривается достаточно отчетливо. Прежде всего, подчеркнем, что на первых порах (как правило, это первая половина дошкольного возраста) дети не стремятся согласовать свои действия, поскольку испытывают сложности с целеполаганием. Вероятно, именно поэтому третий способ согласования действий — выполнение одной операции несколькими людьми — для дошкольников представляет сложность.

Первым признаком, предваряющим процесс согласования своих действий, является интерес детей к тому, что делают другие участники группы.

Например, в процессе выполнения рисунка дети, работая индивидуально, могли достаточно долго наблюдать за действиями других детей, затем начинали *подсказывать* друг другу, как лучше вырезать деталь, раскрасить элемент рисунка, выполнить ту или иную операцию в постройке, *подражали* друг другу («А я вот здесь тоже машину поставлю», «И я также подметать могу»), *сравнивали* результаты своих действий и действий партнера («Это птичка-то?! Это утка какая-то береговушка. Посмотри, какая у меня красивая получилась»). Собственно процесс согласования действий для выполнения общей задачи начинался позднее и осуществлялся сначала с помощью педагога, а затем лидера.

В старшей группе дети уже имеют достаточный опыт сотрудничества, поэтому планирование работы, распределение операций по ее выполнению выступают вполне отчетливо. В свою очередь, маленьким детям требуется не только указание взрослого относительно того, что и как нужно выполнить (и даже предъявить образец действия), но и постоянное напоминание о том, что значит «делать всем вместе», стимулирование действий отдельного ребенка и группы детей, похвала.

Значительную роль в процессе овладения ребенком способами взаимодействия со сверстниками играет *речь*. Поскольку сначала ребенок овладевает речью, общаясь и делая что-то вместе преимущественно со взрослым, именно благодаря взрослому он осознает речь как основное средство взаимодействия с другим человеком. В общении со взрослыми ребенок широко использует и невербальные средства — жесты-просьбы, жесты-указания, жесты-«суждения» (в обиде на маму машет руками и даже притопывает), ожидающие улыбки, вопросительные взгляды и т. п.

При этом взрослый не только понимает «язык жестов» ребенка, но и стимулирует использование им речи в процессе взаимодействия. Наличие сверстника в качестве партнера связано с необходимостью высказываться ясно и четко, чтобы было понятно другой стороне. Наиболее благоприятные для этого условия — ситуация общения, опосредованного совместными

практическими действиями. В этом случае неречевые средства остаются ситуативно значимыми. Вторая половина дошкольного возраста характеризуется преобладанием вербальной коммуникации в детском социуме: ребенок умеет высказывать свои мысли, у него формируются вполне определенные интересы в различных сферах деятельности, ярко выражена потребность в избирательных контактах с ровесниками. В овладении средствами общения ребенок подражает взрослым и сверстникам (это касается как вербальных, так и невербальных средств), а также изобретает свои. В условиях совместной деятельности речь важна не только в процессе согласования действий ее участников, но и, что совершенно очевидно, в процессе целеполагания, планирования действий, распределения функций, оценки результата. Это отчетливо наблюдается особенно в конце дошкольного возраста. В этом смысле значение совместной практической деятельности детей (изобразительной, конструирования) трудно переоценить. Такая деятельность стимулирует использование ее участниками в основном вербальных средств общения (указания, приказы, оценки, суждения и т. п.): «Дай, пожалуйста, синий карандаш, мне небо вот здесь докрасить надо!», «Рисуй гараж около дома, ты что, не понимаешь — здесь деревья будут стоять!?!». Конечно, речь при этом сопровождается мимикой и пантомимой, но это уже носит фоновый характер.

Кроме того, существует вполне определенная зависимость между статусом ребенка в группе сверстников и уровнем овладения им способами общения. Особенно ярко эта зависимость выражена в старшем дошкольном возрасте. Дети, популярные в группе сверстников, значительно быстрее переходят к использованию вербальных средств общения; причем используемые ими речевые конструкции отличаются сложностью.

Исследования многих детских психологов показали, что дети с более высоким социально-психологическим статусом в группе сверстников легче и более активно вступают в контакт, умеют объяснить, что они хотят, и почти всегда понятны партнерам.

Следует выделить три наиболее важных показателя развития этого компонента совместной деятельности. Во-первых, дети в совместных со сверстниками делах постепенно переходят от оценки конечного результата к оценке промежуточных операций. Это свидетельствует о том, что цель деятельности удерживается ими на протяжении всего процесса ее достижения. Во-вторых, вполне естественно, что при выполнении тех или иных действий, связанных с общим заданием, как индивидуальных их оценка также носит индивидуальный характер («А вот это моя птичка. Красивая, правда?!»). Появление в речи ребенка при оценке результата совместной деятельности местоимения «мы» — один из симптомов осознания им своего участия в общем деле: «Здорово у нас получилось?!» И наконец, в-третьих: типично для любой детской группы, особенно в дошкольном учреждении, стремление детей получить оценку взрослым результатов своей работы.

Таким образом, развитие ребенка в первые семь лет его жизни характеризуется серьезными трудностями в овладении умениями и навыками сотрудничества со сверстниками. Следовательно, логичен вопрос о том, стоит ли проводить специальную педагогическую работу по формированию совместной детской деятельности в этом возрасте, тем более в неигровых видах деятельности, которые только начинают складываться, в связи с чем ребенок зачастую испытывает трудности в индивидуальном рисовании, конструировании, самообслуживании и т. д.

Предварительные результаты позволяют говорить о значительной роли детей в формировании готовности к совместной деятельности таких видов, которые требовали бы непосредственного общения, сотрудничества в процессе выполнения задания, получения общего результата. Детские психологи отмечают, что эти особенности характеризуют и совместную деятельность младших школьников, поэтому чем раньше мы начнем обучать детей сотрудничеству, тем легче они включатся в эту деятельность.

Руководство изобразительной деятельностью предполагает не только проведение традиционных занятий, но и использование разнообразных форм

организации художественного творчества. Следует отметить, что в дошкольных образовательных учреждениях практикуются как обучающие занятия, так и совместная и самостоятельная деятельность детей, однако это не всегда способствует формированию и развитию у них основных умений в изобразительной деятельности. Поэтому перед воспитателями, обучающими детей дошкольного возраста изобразительной деятельности, наиболее остро встает вопрос использования разнообразных форм организации этой работы. Сегодня есть выбор вариантов художественного дошкольного образования, который определяется наличием вариативных, дополнительных, альтернативных, авторских программно-методических материалов, подчас недостаточно научно обоснованных и требующих теоретической и экспериментальной проверки в конкретных условиях ДОУ.

Проблему использования новых форм организации совместной изобразительной деятельности в ДОУ в соответствии с Федеральными государственными требованиями к основной общеобразовательной программе дошкольного образования активно рассматривает А. П. Усова. В своем исследовании мы опирались на мнение указанного автора, при этом следует заметить, что в дошкольном учреждении четкого слова «занятие» на данный момент нет: в одних регионах используется термин «непосредственно образовательная деятельность» (НОД), в других — «организованная образовательная деятельность» (ООД), в третьих — «образовательная ситуация» (ОС). Все эти определения правильные, так как отражают конкретную образовательную деятельность.

Рассматривая обучение в детском саду как организованный процесс, мы придерживались классической терминологии А. П. Усовой [Усова, 1976]. Ведущей фронтальной формой организации обучения воспитанников ДОУ изобразительной деятельности является занятие. Занятие — это организованная форма обучения и временной отрезок процесса обучения, способный отразить все его структурные компоненты — общую педагогическую цель, дидактические задачи, содержание, методы и средства обучения. Структура

традиционного занятия по изобразительной деятельности состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной. Вводная часть включает в себя проверку готовности детей к занятию (внешний вид, правильность посадки, внимания), вызов интереса к занятию, рассматривание предмета, образца, показ способов изображения и закрепление последовательности работы. Основная часть занятия отводится выполнению детьми изображения. Окончание занятия — это анализ выполненных детьми работ, сравнение работы с дидактическими задачами [Усова, 1976].

Г. Г. Григорьева предлагает различать типы и виды занятий по изобразительной деятельности. Типы занятий дифференцируются по характеру познавательной деятельности детей, сформулированной в задачах:

- сообщение новых знаний и ознакомление с новыми способами изображения;

- упражнения детей в применении знаний и способов действия, направленные на репродуктивный способ познания;

- творческие занятия, на которых дети включаются в поисковую деятельность, свободны и самостоятельны в разработке и реализации замысла.

Выделение указанных типов занятий Г. Г. Григорьева связывает с решением проблемы обучения, ориентированного на развитие у детей самостоятельности, творчества [Григорьева, 1999]. Занятия по изобразительной деятельности дифференцируют не только по типу, но и по виду, причем одно и то же занятие можно отнести к разным видам в зависимости от критерия выделения. Так, по содержанию изображения различают предметное, сюжетное и декоративное занятия. По способу изображения различают занятия по представлению, по памяти, с натуры. По источнику тем замыслов различают занятия на литературные темы, на музыкальные темы, на темы окружающей действительности. Впервые характеристику этим видам занятий дали Н. П. Сакулина, Р. Г. Казакова. В. Б. Косминская дифференцировала занятия по характеру выбора темы, выделив тему, предложенную воспитателем, и тему, выбранную

самим ребенком [Казакова, 1985; Комарова, 2000; Кузьмина, 1961; Лыкова, 2015].

В настоящее время в практике работы дошкольных образовательных учреждений эффективно используются нетрадиционные формы организации изобразительной деятельности. К ним относятся занятия по подгруппам, которые формируются с учетом возрастных особенностей детей. Подгрупповые занятия обогащаются игровыми сюжетами. Ребенок, увлекаясь замыслом игры, не замечает скрытой учебной задачи. Использование метода проектов характеризует поиск воспитателями новых форм организации занятий по изобразительной деятельности. Метод проектов достаточно широко применяется сегодня в работе с воспитанниками разновозрастных групп, групп кратковременного пребывания детей в ДОУ. При этом, по мнению Г. Г. Григорьевой и ряда других исследователей, занятия в этом случае, в отличие от традиционного подхода, можно проводить в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми, где соблюдается принцип добровольного включения участников в работу [Григорьева, 1999].

Популярностью пользуется изотерапия — особая, безопасная форма взаимодействия с ребенком, в наибольшей степени соответствующая особенностям детского возраста. Это возможность формирования эстетических ценностей, осуществления коррекции нежелательного поведения, способ формирования необходимых компетенций, способствующих конструктивной социализации ребенка [Мухина, 2001].

В практике работы по организации изобразительной деятельности различают комплексные и интегрированные занятия. Комплекс — это целостность, образуемая из отдельных частей (искусств, видов детской деятельности). Комплексные занятия, как правило, планируются один раз в квартал вместо занятия по изобразительной деятельности. Комплексное занятие строится на знакомом детям материале. На таком занятии решаются задачи каждого из видов деятельности. Интегрированные занятия предполагают более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания

воспитания и обучения детей. В интеграции один вид деятельности выступает стержневым, другие способствуют его осмыслению. Интегрированное занятие направлено на изучение нового материала — его содержание интегрируется вокруг определенной темы [Остапенко, 2016]. Одной из форм организации изобразительной деятельности являются тематические вечера и развлечения, посвященные художникам. Они обогащают детей новыми впечатлениями, закрепляют их умения в художественной деятельности, развивают инициативу, формируют художественный вкус. Планируются развлечения примерно раз в месяц с учетом возможностей, интересов детей [Павленко, 1998]. К нетрадиционным формам организации изобразительной деятельности относятся кружковая и студийная работа. Проблема организации кружковой и студийной работы в ДОУ рассматривали многие исследователи: С. Л. Новоселова, Е. И. Касаткина, Л. Г. Савенкова, Т. С. Комарова, С. К. Кожохина, Б. М. Неменска и др. [Петухова, 2011].

Совместная изобразительная деятельность взрослого и детей — основная модель организации детей дошкольного возраста, которая включает занимательные показы, свободную художественную деятельность с участием воспитателя, совместную работу с детьми, рассматривание произведений живописи, сюжетно-игровую ситуацию, художественный досуг, конкурсы, экспериментирование с материалом (обучение, опыты, дидактические игры, обыгрывание незавершенного рисунка, наблюдение), также предполагается создание проблемных ситуаций, игра, задания для самостоятельных наблюдений, рисование по замыслу, рассматривание картин, иллюстраций о природе.

Особое место отводится организации условий для совместной деятельности детей по их выбору и в соответствии с интересами. С этой целью в группах организуется эстетическая развивающая предметная среда — например, уголки творчества, где можно экспериментировать с различными материалами: цветными мелками, смываемыми маркерами, глиной, пластилином,

материалом для коллажей, ножницами для правой и левой руки, клеем, плотной бумагой и материалом для освоения различных техник живописи (пальчиковой, мыльными хлопьями, печатания губкой, обливной печатью, кляксографией, печатания веревкой, восковой). Эти техники могут быть традиционными и нетрадиционными. Основная задача педагога — развитие интересов, способностей каждого ребенка, стимулирование активности, совместной деятельности детей. Совместная разнообразная деятельность в условиях обогащенной развивающей среды позволяет ребенку проявлять пытливость, любознательность, познавать окружающее без принуждения, стремиться к творческому отображению познанного. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности. В то же время основной проблемой развивающей среды современных дошкольных организаций становится типовой подход к их созданию и отсутствие индивидуальности, связанной с детской деятельностью. Успешность деятельности воспитателя по формированию пространства, занимательного и привлекательного для дошкольника, зависит от его профессиональных и творческих способностей, умения улавливать интересы ребенка и создавать условия для их удовлетворения. Для развития ребенка необходимо взаимодействие со взрослым и наличие соответствующей развивающей среды, условий социализации и индивидуализации. Но как бы ни была хорошо организована среда, успешность взаимодействия с детьми зависит только от педагога [Петухова, 2011].

Одним из основных условий успешной реализации задач образовательной области является тесное взаимодействие с родителями. Л. Г. Алексеева, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Я. А. Пономарев и многие другие исследователи обращают внимание на то, что изобразительная деятельность может эффективно использоваться для формирования всесторонней и целостной личности в условиях как общественного, так и семейного воспитания. По мнению исследователей, активно применяются следующие формы организации

совместной деятельности с семьей: беседы; конкурсы работ родителей и воспитанников; выставки детских работ для родителей; художественный досуг; дизайн помещений, оформление участков, групповых помещений, музыкального и физкультурного зала к праздникам; консультативные встречи; клубы для родителей [Развитие и диагностика ... , 1991]. Совместная деятельность с семьей — это закрепление приобретенных знаний и опыта детей в художественной творческой деятельности. Воспитателям при взаимодействии с семьей надо сформировать у детей интерес к эстетической стороне окружающей действительности и удовлетворить их потребность в самовыражении через развитие продуктивной и творческой деятельности [Сафарова, 2022].

Особое удовольствие ребенку в дошкольном возрасте доставляет совместная деятельность с ровесниками, в процессе которой создаются общие картины, композиции, коллективные работы. Такая деятельность складывается уже в младшем дошкольном возрасте, когда дети начинают осознавать, что личное творчество каждого из них дополняет творчество других, позволяя создавать цельный образ. В старших группах коллективная работа способствует развитию эмпатии — дети учатся договариваться о содержании совместной деятельности, радуются успехам товарищей. Коллективная форма организации продуктивной деятельности позволяет каждому ребенку формировать умения и навыки совместной работы, строить общение, развивает привычку ко взаимопомощи.

В работах Е. А. Александрова, отмечается, что любая совместная деятельность должна иметь целевое назначение [Александрова, 2009]. Педагог учит детей взаимодействовать в совместной деятельности и далее сопровождает в общении, а дети самостоятельно планируют, договариваются, подсказывают и соперничают сверстнику.

На наш взгляд, работа педагога дошкольного образовательного учреждения должна основываться на следующих принципах:

- Во-первых, творческое развитие каждого воспитанника мы рассматриваем как фактор развития коллективного сотворчества.
- Во-вторых, педагог учитывает индивидуальные особенности детей.
- В-третьих, педагогическое общение воспитателя обеспечивает каждому ребенку комфорт в коллективе сверстников.

Названные принципы реализуются и в методике руководства изобразительной деятельностью дошкольников, которая включает три формы коллективной деятельности, которые представлены на Рисунке 2.



Рис. 2. Формы коллективной изобразительной деятельности

Анализ названных форм позволяет сделать вывод, что наиболее популярной формой коллективной изобразительной деятельности в детском дошкольном учреждении является фронтальная (индивидуально-коллективная). Методика ее реализации заключается в том, чтобы разбить единое изображение на схожие элементы, причем каждый элемент выполняется ребенком индивидуально, а затем дети соединяют фрагменты и дорабатывают их. Сложность организации данной формы совместной деятельности заключается в том, что умения детей находятся на разном уровне, поэтому воспитателю нужно, с одной стороны, обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку, а с другой — помочь детской группе создать общий результат, показав вклад в него каждого участника. Воспитатели также используют сочетание

различных форм и методов организации совместной работы детей. Причем, организуя на занятиях по изобразительной деятельности индивидуальную работу детей, педагог включает результат деятельности отдельного ребенка в коллективную композицию.

Таким образом, педагогическое регулирование совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста — это сложная, многоаспектная деятельность, требующая от взрослого, во-первых, владения самой изобразительной деятельностью; во-вторых, учета индивидуальных особенностей детей, проявляющихся как в продуктивной деятельности, так и во взаимодействии со сверстниками; в-третьих, компетентности в области педагогического общения.

1.3. Модель формирования профессиональных компетенций у студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей

Разработка модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей в вузе позволит всесторонне проанализировать процесс и выделить его наиболее значимые стороны. Данная потребность возникла в связи с необходимостью глубокого изучения и выделения наиболее важных аспектов процесса подготовки студентов. Наглядно модель формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей представлена на Рисунке 3.

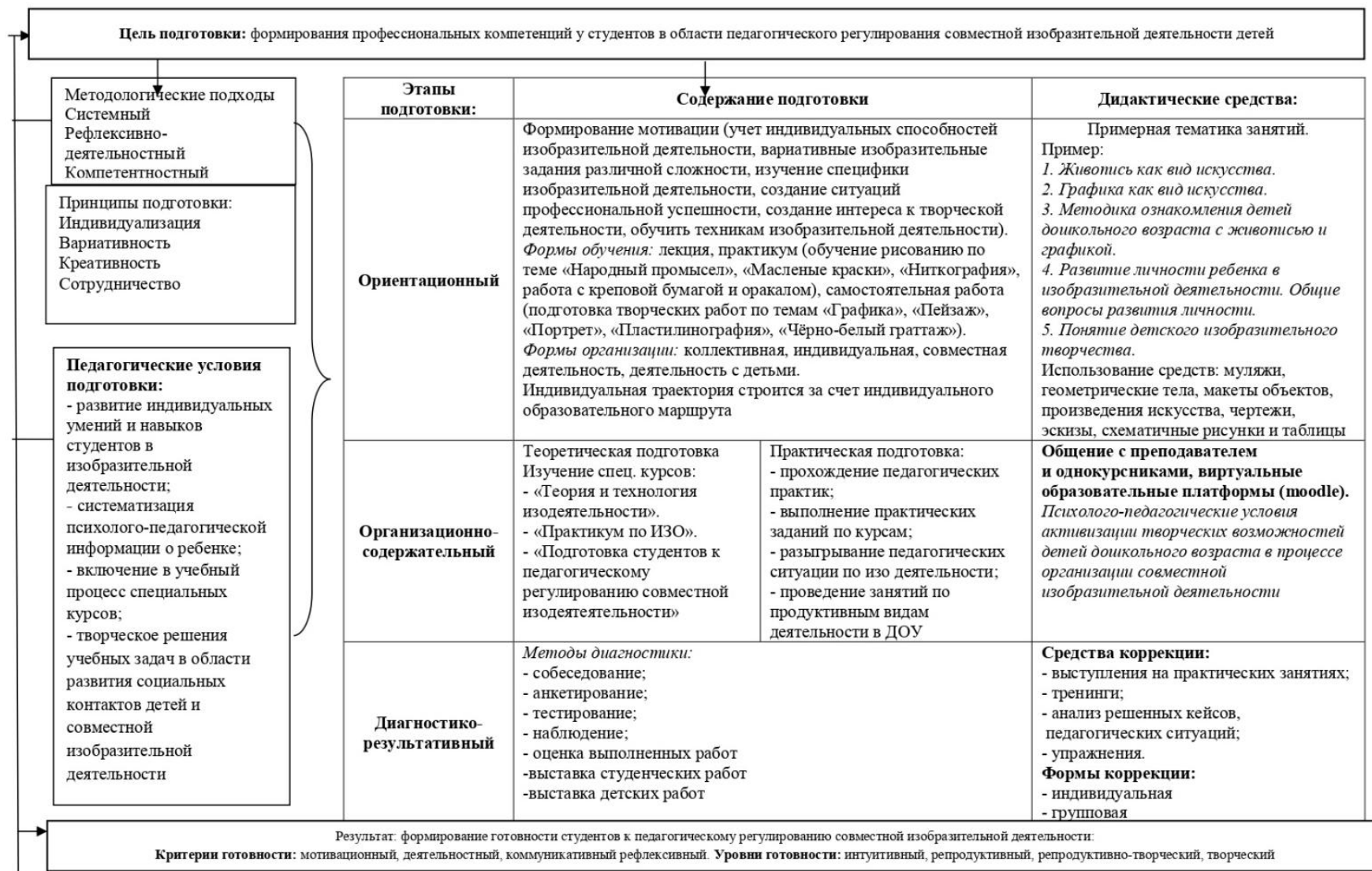


Рис 3. Модель формирования профессиональных компетенций у студентов
в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей

Модель относится к предметно-символическому типу, поскольку строится на материале педагогической науки и позволяет сравнить результат с идеалом, а также представляется как образец моделируемого процесса обучения студентов. При построении модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей мы основывались на определении С. Я Батышева. «Модель — это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [Энциклопедия профессионального ... , 1998]. Высшее учебное заведение заинтересовано в создании условий для всестороннего развития личности студента, его индивидуальности и профессиональной подготовки. Теоретическое изучение будущими педагогами научных основ приобретаемой профессии сопровождается практическим обучением, направленным на формирование профессиональных компетенций. Для этого большое внимание уделяется принципу практико-ориентированной подготовки, нацеленному на развитие социально-воспитательного компонента.

Далее представлены этапы формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей, названные в модели компонентами (Рисунок 4).



Рис. 4. Компоненты модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей

Представленные на Рисунке 4 компоненты спроектированной модели взаимосвязаны. Ориентационный компонент акцентирован на формировании у студентов способности к самостоятельной творческой деятельности, концентрации на цели и потребностях, а также определении мотивов в получении навыков педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности.

Организационно-содержательный компонент осуществляется с учетом нескольких направлений:

– Во-первых, это теоретическая ориентация студента в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей и формирование индивидуальных изобразительных умений.

– Во-вторых, специальная подготовка, которая реализуется за счет изучения студентами таких дисциплин, как «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в условиях непрерывного профессионального образования», «Теория и технологии развития детской изобразительной деятельности», «Специфика продуктивных видов деятельности», «Практикум по изобразительной деятельности», а также учебных и производственных практик.

– В-третьих, профессиональная направленность, то есть самообразование, саморазвитие, самосовершенствование студента и его способность к творчеству и самоуправлению. Диагностико-результативный компонент предполагает оценку готовности студента к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей и коррекцию недостатков в процессе подготовки.

Подробно разберем каждую функцию ориентационного компонента. Мотивационная функция повышает интерес студентов, формирует положительную мотивацию к изучению педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей, корректирует взаимодействия между участниками образовательного процесса, представленные на Рисунке 5.



Рис. 5. Функции ориентационного компонента

Организация мотивации является частью процесса профессиональной подготовки студентов, а следовательно, и процесса его подготовки к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей. Интерес к профессиональной творческой деятельности создают как условия обучения, так и внешние факторы. Наличие познавательного интереса у студентов стимулирует и облегчает обучение, позволяя ему более подробно изучать сложные дисциплины. Стимулирующая функция побуждает студентов к самостоятельной творческой деятельности, отвечает за подбор и использование стимулов для овладения навыками взаимодействия с детьми. Стимулирующая функция отражает влияние подготовки к педагогическому регулированию взаимодействия детей на развитие профессионально направленного мышления будущих воспитателей, их педагогических способностей (прежде всего, креативных), профессионально важных личностных качеств — рефлексии, эмпатии, коммуникативности и др. Направляющая функция определяет цель и определяет регламент потребностей студентов. Целеобразующая функция определяет цели взаимодействия студентов в совместной деятельности.

С учетом вышеизложенного можно сделать вывод, что студентам необходимо создавать устойчивые профессиональные мотивы и формировать у них четкие представления о будущей педагогической деятельности. Это позволит поддерживать у них интерес к новым знаниям, стремление к самосовершенствованию. Именно профессиональная мотивация студентов выступа-

ет фактором, побуждающим к осознанию будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим функции организационно-содержательного компонента, которые представлены на Рисунке 6.

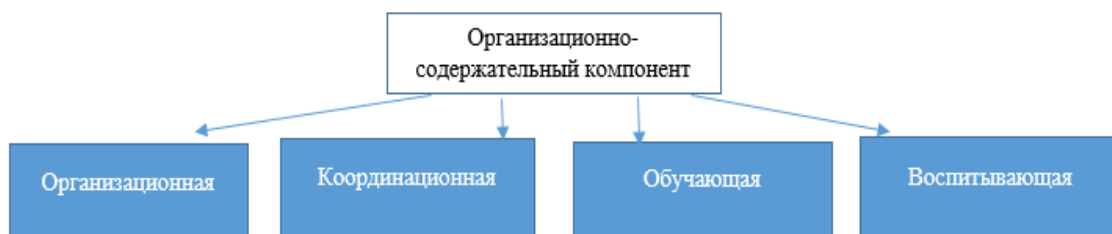


Рис. 6. Функции организационно-содержательного компонента

Организационная функция направлена на конкретизацию цели, задач и определение деятельности, а также формирование групп и схем взаимодействия студентов. Координационная функция предполагает взаимодействие педагога и студента в учебном процессе, распределение деятельности всех участников образовательного процесса для эффективного решения поставленной цели и отражает объективно существующую взаимосвязь подготовки к педагогическому регулированию взаимодействия детей в совместной изодетельности с другими аспектами профессионально-педагогической подготовки, такими как подготовка к руководству другими видами детской деятельности, обучению детей дошкольного возраста, осуществлению индивидуального подхода к ребенку, развитию и коррекции его личностных качеств и др. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками обеспечивает интеграцию смежных психолого-педагогических дисциплин (дошкольной педагогики, детской психологии, частных методик дошкольного образования) в процессе общепрофессиональной подготовки.

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения осуществляет педагогический процесс, главным образом, в условиях детской группы, и от того, насколько он будет подготовлен к педагогическому регулированию вза-

имодействия детей со сверстниками, во многом зависит успех всего воспитательно-образовательного процесса (в том числе и вышеназванных аспектов).

Обучающая функция, обеспечивающая формирование знаний, умений и навыков профессиональной педагогической деятельности, включает теоретический и практический аспекты подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками. Направлена на вооружение студентов знаниями таких разделов педагогики и психологии, как генезис детского общества, общение и совместная деятельность в детской группе, межличностные отношения в группе детей дошкольного возраста, социально-психологический статус ребенка в группе сверстников и др.

С теоретическим аспектом данной функции органично сочетается практический — формирование у студентов комплекса профессионально-педагогических умений по регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в совместной изобразительной деятельности.

Воспитывающая функция связана с формированием четкой системы профессиональных ценностей и определяет содержание ценностных ориентаций студентов в процессе педагогического регулирования взаимодействия детей. Она предполагает формирование у студентов активного отношения к данному аспекту педагогической деятельности, профессионально-педагогической направленности (мотивации, идеалов, убеждений, мировоззрения) на деятельность по регулированию взаимодействия в детской группе. Ядром такой направленности будет эмпатия по отношению к детской группе.

Организационно-содержательный компонент содержит в себе формы, методы и средства процесса обучения студентов, в работе с которыми использовались лекции, практические и лабораторные занятия, индивидуальные и групповые консультации, внеаудиторные занятия. Данная работа позволяет студентам самостоятельно выстраивать свою деятельность, а также способствует формированию у них профессиональных знаний, умений и навыков и позволяет им приобрести опыт их применения. При обучении студентов нами были использованы активные методы, такие как деловая игра, решение педа-

гогических задач, метод проектов. Данные формы работы позволяют научить студента принимать нестандартные решения ситуационных и учебно-профессиональных задач, а также развивают аналитические способности. Можно сделать вывод, что применение активных методов повышает результативность обучения и позволяет приобрести опыт решения задач практической направленности.

Нами была разработана классификация видов деятельности студентов в зависимости от функций педагога в образовательном процессе и содержания деятельности обучающихся.

Таблица 1

Классификация видов деятельности студентов

Вид деятельности педагога и студентов	Содержание деятельности
Руководство педагогом деятельностью студентов	Деятельность студентов полностью контролируется педагогом. Студенты выполняют задание, взаимодействуя только с преподавателем
Самостоятельная деятельность студентов в группе	Поиск студентами информации для выполнения конкретного задания. Задание выполняется при взаимодействии студентов друг с другом. Преподаватель консультирует студентов в процессе выполнения задания
Самостоятельная индивидуальная деятельность	Воспроизведение студентами информации, изложенной преподавателем или изученной самостоятельно. Задания выполняются каждым студентом самостоятельно, преподаватель консультирует студента индивидуально
Групповая деятельность студентов	Выполнение группой студентов конкретного задания преподавателя. Осуществляется групповая деятельность, педагог наблюдает за выполнением группового задания
Индивидуальная деятельность студентов	На основе полученных знаний студенты выполняют индивидуальные задания, проявляя творчество в процессе их решения

Следующий компонент рассматриваемой модели — диагностико-результативный — представлен на Рисунке 7.



Рис. 7. Функции диагностико-результативного компонента

Функции диагностико-результативного компонента:

- Диагностическая, с помощью которой возможно оценить уровень сформированности профессиональных качеств студентов.
- Корректирующая, позволяющая вносить изменения в процесс развития самостоятельной деятельности студента.
- Оценочная, анализирующая результат подготовки студента.

Диагностико-результативный компонент позволяет получить своевременную информацию о процессе подготовки студентов, выявить проблемы обучающегося, а также отражает рост в профессиональной деятельности. Данный компонент влияет на учебную деятельность студентов — определяет углубленное овладение приемами учебной и творческой деятельности.

Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей предполагает доработку и расширение содержания основной профессиональной образовательной программы: включение специальных курсов, таких как «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в условиях непрерывного профессионального образования». Данный курс обеспечивает теоретическую и практическую подготовку будущих бакалавров к самостоятельному решению задач развития общения, взаимодействия и сотрудничества дошкольников в совместной изобразительной деятельности со сверстниками. Основными задачами курса являются следующие:

- понимание научных знаний в области развития взаимодействия и общения дошкольников;
- овладение студентами эффективными методами и приемами работы по педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста в совместной изобразительной деятельности;
- развитие умений по регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Кроме освоения учебных дисциплин, немаловажной формой организации учебного процесса является педагогическая практика студентов, цель которой — закрепление и углубление теоретической подготовки обучающегося и приобретение им практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности, а также опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

Реализация разработанной модели формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей эффективна при соблюдении ряда условий:

- стимулирование студента к проявлению индивидуальных особенностей за счет проведения конкурсов творческих работ, участия в конференциях по педагогическим практикам, защиты минипроектов, заданий, предполагающих проявление творческого подхода;
- приобретение студентами навыка творческого решения поставленных учебных задач;
- организация вариативного изучения дисциплины, поощрение свободного выбора форм и методов профессиональной подготовки;
- формирование рефлексии в учебном процессе.

Мы рассмотрели компоненты модели, каждый из которых способствует решению определенных задач в процессе подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей, од-

нако только в случае их комплексной реализации процесс будет результативным и эффективным.

Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей представляется сложной системой, теоретические и практические компоненты которой реализуются как в аудиторной работе, так и во внеаудиторной работе. Поскольку указанные компоненты системы взаимосвязаны, изменение одного из них влечет изменение последующих. При этом каждый компонент служит показателем и критерием оценки уровня подготовки. Например, показателями уровня готовности студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей могут служить работы студентов, наличие потребности в саморазвитии и самообразовании, мотивация к получению новых знаний, умений и навыков. Формы, которые способствуют развитию данных показателей, — участие в отчетных конференциях по итогам педагогических практик, научно-практических конференциях, проведение открытых занятий в дошкольных учреждениях. Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей представляется не только организацией педагогического процесса, но и содержательным процессом развития мотивации к творческой деятельности, а также к постоянному саморазвитию и самообразованию. Опыт показывает, что такая подготовка студентов способствует углублению рефлексии эмоциональной сферы личности, создает условия для развития научного и творческого потенциала. Непрерывность и последовательность процесса обучения — главные условия подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей, для создания и реализации которых необходимо сформировать у студентов мотивацию к изучению курса «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста», а именно

– потребность в личностном и профессиональном росте как условие воспитания и обучения всесторонне развитой личности ребенка дошкольного возраста;

– потребность в совершенствовании профессиональных знаний, умений и навыков для осуществления творческой деятельности с детьми и организации взаимодействия между ними;

– стремление к постоянному самообразованию и саморазвитию, проявление интереса к инновациям, умение отобрать достоверную информацию, ее анализ и изучение;

– желание внедрять полученные теоретические знания в практическую деятельность, чтобы повысить уровень профессионального мастерства.

Таким образом, *готовность будущего педагога к регулированию совместной изобразительной деятельности детей определяется как целостная система устойчивых интегративных личностных образований (черт), обладающая индивидуальными для каждого выпускника вуза иерархическими особенностями и позволяющая ему обеспечивать развивающий по отношению к каждому ребенку характер его общения и совместных действий с другими детьми* [Белкина, 2000].

Необходимость всесторонней оценки результата подготовки студентов повлекла за собой выделение уровней ее сформированности в зависимости от степени развития у студента основных кластеров компетенций, рассмотренных выше: универсальных, общепрофессиональных, профессиональных, а также профильных.

Уровневый подход к сформированности профессионально-педагогической деятельности представлен в работах Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина, О. А. Абдуллиной и др.

Так, Н. В. Кузьмина выделяет следующие уровни сформированности педагогической деятельности:

I уровень — репродуктивный (минимальный) — педагог умеет пересказывать другим то, что знает и умеет сам.

II уровень — адаптивный (низкий) — педагог умеет приспособить свое сообщение к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, с которыми работает.

III уровень — локально-моделирующий (средний) — педагог умеет формировать у других прочные знания, навыки и умения по отдельным разделам курса или темам преподаваемого предмета.

IV уровень — системно-моделирующий (высокий) — педагог умеет формировать у других прочные знания, навыки, умения по всем основным разделам курса, программы.

V уровень — системно-моделирующий деятельность и поведение (высший) — педагог умеет сделать свой предмет средством формирования личности другого человека, сознательно формировать творческое мышление, добывать новые знания, обобщать их и переносить в новые условия деятельности [Кузьмина, 1961].

В. А. Сластенин также выделяет 5 уровней сформированности педагогической деятельности [Сластенин, 2002]:

– *Интуитивный уровень*. Студенты владеют некоторой совокупностью «предпедагогических» умений. Приступая к решению педагогической задачи, они даже не осознают ее как задачу и действуют по интуиции, часто не умея объяснить, почему в данной ситуации поступают так, а не иначе, и чего хотят достичь.

– *Репродуктивный уровень*. Студенты, решая педагогическую задачу, не выходят за пределы строго регламентированных инструкций и правил, предпочитают работать по подсказке, прочно установившимся шаблонам и выверенным стандартам.

– *Репродуктивно-творческий уровень*. Студенты в педагогической деятельности удовлетворительно справляются с решением типовых задач. В сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом.

– *Творческо-репродуктивный уровень*. Студенты располагают достаточно сформированной системой научно-педагогических знаний, умений и

навыков, позволяющей в основном успешно выполнять профессиональные функции. Однако в непрерывно меняющихся педагогических ситуациях оригинальных способов решения педагогических задач, как правило, не ищут. Недостаточно развита способность к прогнозированию.

– *Творческий уровень*. Студенты имеют ярко выраженную педагогическую направленность личности, у них хорошо развиты обобщенные профессиональные умения — теоретико-аналитические и прогностические, конструктивные и организаторские. Способы решения педагогических задач, как правило, оригинальны. Характерен поиск новых методик, средств, приемов.

О. А. Абдуллина выделяет четыре уровня сформированности общепедагогических знаний и умений студентов [Абдуллина, 1990]:

– *Репродуктивный уровень* характеризуется воспроизведением основных теоретических положений, отдельных понятий, описанием фактов на основе эмоционального восприятия без достаточного понимания существенных связей между ними, возникновением интереса к новым фактам и их объяснению, выполнением отдельных действий по образцу без достаточного осознания их принципов, слабой корреляцией их с теоретическими знаниями, подражанием образцу.

– *Репродуктивно-творческий уровень* характеризуется осознанием основных идей и понятий по каждой теме, теоретическим осмыслением и анализом отдельных фактов и педагогических явлений, отдельных способов деятельности педагога на основе педагогической практики, выполнением частично-поисковых практических действий в типичных ситуациях.

– *Творческо-репродуктивный уровень* характеризуется осмыслением ведущих педагогических идей и системы предметных понятий, умением устанавливать внутродисциплинарные связи, систематизировать факты, теоретически осмысливать систему методов и приемов работы учителя и отдельных собственных действий, применять знания при решении учебно-воспитательных задач, самостоятельным определением и осмыслением спо-

собов собственной деятельности с учетом конкретных условий, выполнением практических действий в нестандартных ситуациях.

– *Творческий уровень* характеризуется осмыслением закономерностей педагогического процесса, усвоением системы межпредметных понятий, умением теоретически анализировать педагогические факты и явления, анализировать и проектировать способы своей деятельности, применять теоретические знания в новых ситуациях; осознанием профессиональной ценности знаний, сознательным и вариативным решением педагогических задач, умением корректировать свой опыт на основе педагогической теории, поиском новых, творческих способов работы.

Итак, характеризуя уровни готовности к педагогической деятельности, названные авторы указывают на степень развитости педагогического сознания, характер профессионально-педагогической направленности, наличие или отсутствие системы в психолого-педагогических знаниях студентов, способность к творческому применению разнообразных профессиональных умений и др.

Таким образом, опираясь на выделенные в работах В. А. Сластенина, Н. В. Кузьминой и О. А. Абдуллиной уровни сформированности готовности студентов к педагогической деятельности, а также на рассмотренные нами компетенции студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей, мы характеризуем уровни готовности студентов к исследуемой деятельности следующим образом: минимальный (интуитивный); низкий (репродуктивный); достаточный (репродуктивно-творческий); высокий (творческий):

– *Минимальный (интуитивный)*: знания студентов о ребенке и детской группе, специфике детской изобразительной деятельности неглубоки и отрывочны; студенты не осознают значимость педагогической работы с ребенком в условиях детской группы; считают, что для осуществления педагогического регулирования детской совместной изобразительной деятельности специальные знания и умения не нужны; профессиональные умения (рефлексивные,

гностические, коммуникативные, креативные, организаторские) развиты крайне слабо; студенты испытывают значительные трудности в работе с детской группой; действуют по интуиции, не умеют обосновать свои действия; профессионально значимые личностные качества развиты слабо.

– *Низкий (репродуктивный)*: психолого-педагогические знания не систематизированы; студенты осознают значимость работы с ребенком в условиях детской группы, однако считают, что специальная подготовка им не нужна — знаниями и умениями они овладеют в процессе самостоятельной профессиональной деятельности; реализация педагогических умений осуществляется только репродуктивным способом, в новых педагогических ситуациях, связанных с регулированием совместной изобразительной деятельности дошкольников со сверстниками, предпочитают действовать по аналогии с прошлым опытом; слабо развиты рефлексивные и креативные черты личности.

– *Достаточный (репродуктивно-творческий)*: знания о ребенке, детской группе, специфике совместной изобразительной деятельности дошкольников системны, достаточно полны и глубоки, вместе с тем студенты испытывают затруднения, применяя эти знания в конкретных педагогических ситуациях; у студентов присутствует осознанно положительное отношение к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей со сверстниками — они считают эту работу необходимым компонентом педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении; умения студентов в основном сформированы на репродуктивно-творческом уровне, то есть они могут успешно действовать не только в типовых, но иногда и в несколько измененных педагогических ситуациях; в новых, непрерывно меняющихся условиях детского взаимодействия испытывают трудности при необходимости принимать оригинальные и нестандартные решения (недостаточно развиты креативные черты личности).

– *Высокий (творческий)*: знания студентов системны, глубоки и ответственные; студенты осознают необходимость педагогического регулирования

детской совместной изобразительной деятельности, направленной на развитие индивидуальности ребенка в условиях детской группы; педагогические умения (рефлексивные, гностические, коммуникативные, креативные, организаторские) носят творческий характер, то есть студенты способны самостоятельно применять разнообразные эффективные в данной ситуации приемы педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей со сверстниками; основные профессионально значимые личностные качества студентов придают их педагогической деятельности индивидуальный характер.

Анализ теоретических педагогических исследований, а также наш опыт профессиональной подготовки студентов позволяет утверждать, что предложенное представление об уровнях сформированности готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольников со сверстниками является правомерным. Модель формирования профессиональной компетентности студентов, описанная в параграфе, позволит проанализировать уровень развития профессионально значимых качеств обучающихся, своевременно проводить коррекционную работу, видеть ее результат, исследовать процесс обучения в полном объеме. При этом стоит отметить присутствие некоторой условности при выделении комплекса характеристик обозначенных уровней готовности, так как система формирования профессиональных качеств студента — сложный педагогический процесс. Предложенная модель формирования профессиональных компетенций у студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, позволяет, по нашему мнению, реализовать системный, рефлексивно-деятельностный, и компетентностный подходы к профессиональному становлению студента в педагогическом вузе и сформировать основные компоненты структуры готовности к указанной деятельности.

Таким образом, подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей рассматривается как

непрерывный и последовательный процесс, компонентами которого являются саморазвитие, самообразование, самовоспитание, стремление к личностному и профессиональному росту, создание мотивации к обучению каждого студента в благоприятной образовательной деятельности. При этом обучение организовано таким образом, чтобы студенты выступали субъектами данного процесса.

Выводы по первой главе

Рассмотренное в данной главе теоретическое обоснование специфики формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Методологической основой исследования процесса формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками являются три научных подхода:

- системный;
- рефлексивно-деятельностный;
- компетентностный.

2. Основными принципами подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками являются следующие:

- принцип индивидуализации;
- принцип вариативности;
- принцип креативности;
- принцип сотрудничества.

Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками — один из аспектов системы профессионально-педагогической подготовки по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», включающий три этапа:

- ориентационный;
- организационно-содержательный;
- диагностико-результативный.

3. Результатом подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками является готовность будущих педагогов к этой деятельности, которая (готовность) определяется как целостная система устойчивых интегративных личностных образований (черт) — компетенций в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

4. В процессе профессионально-педагогической подготовки следует выделить несколько основных направлений. Первое — формирование изобразительных умений у самого студента, что носит индивидуализированный характер. Второе — развитие педагогических компетенций, связанных с освоением каждым ребенком навыков отображения реальности, что также существенно индивидуально. Третье — формирование профессиональных умений регулирования совместной изобразительной деятельности детей, вписывающихся в типологию такого регулирования в зависимости от их возраста (обучающий, обучающее-корректирующий, направляюще-корректирующий).

Глава 2. Результаты эмпирического исследования проблемы

2.1. Организация и методы исследования

Для определения содержания и структурирования процесса формирования профессиональных компетенций у студентов в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей нами было проведено пилотажное исследование данной проблемы.

Цели пилотажного исследования:

- выявить уровень развития изобразительной деятельности и проявление творчества в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста;
- выявить интерес педагогов-практиков к организации совместной изобразительной деятельности детей;
- выявить начальный уровень творческих способностей студентов.

Результаты пилотажного исследования легли в основу выделения трех этапов эксперимента:

- I этап — констатирующий (2017-2018 гг.).
- II этап — формирующий (2018-2019 гг.).
- III этап — контрольный (2019-2022 гг.).

Определим цели каждого этапа исследования.

Констатирующий этап:

- определить уровень развития основных компонентов готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей у студентов (мотивация, знания, педагогические умения, профессионально значимые личностные качества);
- определить уровень развития индивидуальных изобразительных умений у студентов.

Формирующий этап:

– реализовать основные этапы подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста на основе разработанной авторской модели;

– реализовать педагогические условия и средства подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей в совместной изобразительной деятельности в соответствии с положениями гипотезы исследования.

Контрольный этап:

– проанализировать и интерпретировать результаты опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах;

– обосновать эффективность использованных в процессе опытно-экспериментальной работы педагогических условий, средств, форм, методов, приемов, обозначенных в модели подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, дошкольных образовательных учреждений г. Ярославля и Ярославской области.

Рассмотрим организацию и содержание исследовательской работы на каждом этапе подробнее.

В пилотажном исследовании использовались следующие методы: наблюдение, анкетирование, тест креативности П. Торренса, тест «Рисунок человека» (разработан К. Маховер на основе теста Ф. Гудинафа).

В исследовании участвовали 36 педагогов, стаж работы которых не превышает пяти лет, и 75 детей 4-5 лет. Поясним, что границы педагогического стажа работы воспитателей определялись нами в связи с некоторыми результатами опроса педагогов: у молодых педагогов стилевые особенности взаимодействия с детьми постепенно становятся устойчивыми, опыт регулирования совместной детской деятельности вносит определенные коррективы в общий стиль профессиональной деятельности, при этом интерес молодых педагогов к процессу регулирования совместных действий воспитанников

достаточно высок. Возраст испытуемых был также выбран не случайно: в среднем дошкольном возрасте дети испытывают ярко выраженный интерес к общению и совместным действиям с ровесниками, у них многое еще не получается, поэтому помощь воспитателя становится значимым фактором овладения коммуникативными, а также индивидуальными изобразительными умениями.

Творческие работы детей оценивались по следующим критериям: *оригинальность* — неожиданное, фантастическое содержание рисунка, перспективность изображения, многоплановость, узнаваемость предметов и образов, особый творческий почерк, яркое изображение, *грамотность построения* — компоновка на листе, ритмичность в изображении предметов, разнообразие размеров нарисованных предметов, последовательность выполнений работы; *колорит* — богатство сближенных оттенков (теплая или холодная гамма), разнообразное использование цветов.

Большинство педагогов дошкольных образовательных учреждений обладают гармоничным и организаторским стилями педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей, при этом в беседах о результатах заполнения анкеты отмечают важность достаточно гибкого использования механизмов регулирования совместной деятельности детей. Наблюдения также показывают, что позитивная эмоциональная окраска действий и поведения педагога достаточно точно воспринимаются и транслируются детьми на занятиях по продуктивным видам деятельности.

За группой студентов наблюдение проводилось в рамках ознакомительной практики. Цель наблюдения — оценить уровень навыка взаимодействия с детьми дошкольного возраста в процессе продуктивных видов деятельности, а также определить уровень творческих способностей детей и педагогов. В ходе исследования нами фокусировалось внимание на элементах, связанных с творческой самореализацией студентов, педагогов (педагогическая мотивация, знания о ребенке, умения творчески решать педагогические задачи, навык организации совместной изобразительной деятельности, инструментальные навыки, оригинальность) и детей дошкольного возраста (креатив-

ность, уровень творческих способностей, уровень владения инструментами изобразительной деятельности). Это дало возможность идентифицировать проявления изобразительных умений через характеристики, доступные как внешнему наблюдению, так и количественной оценке.

На основе данных пилотажного эксперимента были сформированы две группы студентов: контрольная (35 человек) и экспериментальная (35 человек). Состав контрольной и экспериментальной групп определялся в соответствии с рядом обстоятельств. Экспериментальная группа состояла из студентов, обучающихся на дневном отделении по направлению «Педагогическое образование» (профили подготовки «Дошкольное образование» и «Дошкольное образование и образование в области иностранного языка»). Контрольная группа была составлена из студентов заочной формы обучения по профилю подготовки «Дошкольное образование». При этом мы учли, что значительный (более 3-5 лет) опыт работы педагогов-практиков будет влиять на соотнесение данных по контрольной и экспериментальной группам, поэтому в число участников исследования в контрольной группе были включены студенты, имеющие стаж работы с детьми не более 3 лет, а также не работающие в детском саду.

Всего в исследовании приняли участие 587 человек, из них 180 студентов и 12 преподавателей ЯГПУ; 175 педагогических работников и 232 детей дошкольных образовательных учреждений города Ярославля. В эксперименте участвовали 70 студентов дошкольного отделения педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, из них 35 студентов составили экспериментальную группу и 35 — контрольную.

На констатирующем этапе исследования использовались следующие *методы*: наблюдение, экспертное оценивание, тестирование, статистические методы.

Наблюдение (один из наиболее информативных методов сбора фактического материала) проводилось нами с целью выявления и анализа репертуара педагогических действий, выполняемых студентами и воспитателями дошкольных образовательных учреждений в работе с детской группой в сов-

местной изобразительной деятельности. Наблюдение было организовано следующим образом: студентам контрольной и экспериментальной групп необходимо было во время педагогической практики вести дневник наблюдений. Записи в дневниках необходимо было делать регулярно — не реже одного раза в неделю.

Тема наблюдения — «Совместная изобразительная деятельность дошкольников. Педагогическое регулирование совместной изобразительной деятельности детей». Цель наблюдения нами сформулирована следующим образом — изучение проявлений профессиональных качеств и умений педагога в процессе регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

В течение первой (ознакомительной) недели педагогической практики студенты вели невключенное наблюдение за деятельностью и поведением воспитателя и детей, в последующие недели активной педпрактики студентам предлагалось вести включенное наблюдение и самонаблюдение.

Наблюдая совместную изобразительную деятельность дошкольников и ее регулирование воспитателем со стороны, студенты могли более объективно оценивать происходящее, у них было время, чтобы фиксировать результаты наблюдения. Однако присутствие постороннего человека в группе в какой-то мере могло бы помешать естественному процессу взаимодействия детей между собой и воспитателя с детьми. Включенное наблюдение проходило в естественных условиях без присутствия постороннего лица, выбор этого вида наблюдения объясняется также тем, что студент-практикант, выполняющий функции воспитателя в группе, часто способен лучше, чем сторонний наблюдатель, анализировать собственную деятельность.

При проведении анализа материала наблюдений студенты развернуто отвечали на следующие вопросы:

1. Какие виды изобразительной деятельности предпочитают дети?
2. Любят ли они общаться или что-либо делать вместе с другими детьми?
3. Какие трудности испытывают дети, вместе рисуя, конструируя, выполняя аппликации, лепку?

4. Какие педагогические действия Вы используете в случае затруднений детей? Всегда ли Вы включаетесь в ситуацию взаимодействия детей?

5. В каких видах изобразительной деятельности детей Вы предпочитаете участвовать? В каком качестве?

6. Какие формы организации детской изобразительной деятельности Вам удаются: групповые, индивидуально с каждым ребенком, смешанные (с кем-то из детей — индивидуально, с некоторыми детьми — по группам)?

7. Пробовали ли Вы экспериментировать, организуя совместную изобразительную детскую деятельность? Что Вам легче всего удастся организовать — рисование, конструирование, лепку, аппликацию, смешанную деятельность? Почему?

8. Какие свойства личности помогают Вам в работе с детской группой?

9. Самое главное! Удалось ли Вам отрегулировать процесс совместной изобразительной деятельности дошкольников, почувствовать себя в нем комфортно и уверенно? Если да, то что позволяет Вам сделать такой вывод? (Приложение 1).

Наблюдения, проведенные студентами-практикантами дошкольных образовательных учреждений, не предполагали стандартизации процесса, поэтому мы проводили качественный и количественный анализ дневниковых записей. При этом мы обращали внимание на следующее:

1. Виды совместной изобразительной деятельности, предпочтения дошкольников. Соответствие качества процесса совместной изобразительной деятельности детей и его регулирования педагогом.

2. Преобладающие педагогические действия, используемые студентом, воспитателем в работе с детской группой в зависимости от вида совместной изобразительной деятельности, уровня развития у детей специальных навыков и умений осуществления данной деятельности, умений взаимодействовать друг с другом, возраста дошкольников.

3. Попытки студентов и воспитателей экспериментировать, работая с детской группой, в разных видах совместной изобразительной деятельности; используемые методы и формы.

4. Наличие и глубина анализа собственной педагогической деятельности студентами-практикантами и воспитателями (педагогическая рефлексия).

5. Отношение студентов и воспитателей к работе с детской группой в совместной изобразительной деятельности.

На констатирующем этапе исследования мы выявили взаимосвязь между критериями, уровнями готовностями и формируемыми компетенциями. И представили их на Рисунке 8.

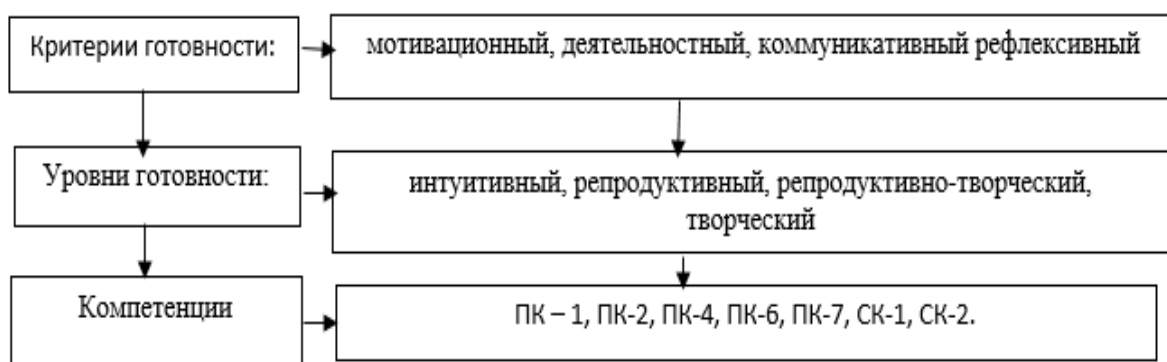


Рис. 8. Взаимосвязь критериев, уровней готовности и формируемыми компетенциями

Далее мы соотнесли критерий готовности с уровнем и формируемой компетенцией. Представили взаимосвязь на Рисунке 9.



Рис 9. Соотнесение критериев с уровнем готовности и формируемой компетенцией

Качественный и количественный анализ материалов наблюдений позволил выявить у педагогов уровень проявления профессиональных качеств и

умений в процессе регулирования совместной изобразительной деятельности детей. Наличие каждого качества личности, проявленное педагогом в процессе наблюдения, отмечалось 1 баллом. Качества, которые отслеживались: интерес к рисованию, умение рисовать, способность сопереживать чувствам детей, самоорганизация, настойчивость, уверенность в своих силах, целеустремленность, самоорганизация, активность, исполнительность, упорство в доведении дела до конца, способность быть равным в совместных делах, решительность в форме определенного риска, способность видеть в детях партнеров, креативное мышление, умение индивидуализировать совместную изобразительную деятельность, прогнозировать результат продукта деятельности.

Интуитивный (12-8 баллов) — педагог проявляет интерес к совместной изобразительной деятельности детей, испытывает сложности в подборе методов и форм обучения продуктивным видам деятельности. Образы малоинтересны, не проработаны. Работает строго по программе, заявленной дошкольным образовательным учреждением. Дошкольник на занятиях педагога действует по шаблону. Творческий продукт имеет незавершенный вид. Педагог проявляет такие качества личности, как энтузиазм, способность сопереживать чувствам детей, отсутствие раздражительности, умение рисовать.

Репродуктивный (16-12 баллов) — педагог работает строго по программе, заявленной дошкольным образовательным учреждением, не выходит за пределы строго регламентированных инструкций и правил проведения занятий, предпочитает работать «по подсказке». Педагог обладает навыками в изображении отдельных предметов и явлений, специальные знания по изобразительной деятельности отсутствуют. Работы детей имеют завершенный характер. Присутствует шаблонность. Педагог проявляет такие качества личности, как энтузиазм, способность сопереживать чувствам детей, умение рисовать, самоорганизация, настойчивость, уверенность в своих силах и возможностях.

Репродуктивно-творческий (20-16 баллов) — педагог в педагогической деятельности справляется с решением типовых задач. В сложных и неожиданных ситуациях ориентируются с трудом. Сформированы знания и умения в организации совместной изобразительной деятельности детей. Педагог проявляет такие качества личности, как энтузиазм, способность сопереживать чувствам детей, умение рисовать, самоорганизация, настойчивость, уверенность в своих силах и возможностях, целеустремленность, самоорганизация, активность, исполнительность, упорство в доведении дела до конца, активность, способность быть равным в совместных делах.

Творческий (24-20 баллов) — педагог справляется с решением типовых и креативных задач. Подбирает новые методы и приемы обучения. Обладает знаниями, умениями и навыками, позволяющими успешно взаимодействовать с детьми в процессе совместной изобразительной деятельности. Работы детей необычны, большое внимание уделяется деталям. Педагог проявляет такие качества личности, как энтузиазм, способность сопереживать чувствам детей, умение рисовать, самоорганизация, настойчивость, уверенность в своих силах и возможностях, целеустремленность, самоорганизация, активность, исполнительность, упорство в доведении дела до конца, активность, способность быть равным в совместных делах, решительность в форме определенного риска, способность видеть в детях партнеров, креативное мышление, умение индивидуализировать совместную изобразительную деятельность, умение прогнозировать результат продукта деятельности.

С целью изучения педагогического регулирования взаимодействия детей, а также выявления способов участия взрослого в совместной изобразительной деятельности и ее регулирования мы использовали *карту оценки и самооценки стиля педагогического регулирования взаимодействия детей* В. Н. Белкиной [Белкина, 2017]. Автором, наряду с тремя известными стилями педагогической деятельности (демократическим, авторитарным, либеральным), предложены варианты стилей педагогического регулирования взрослым взаимодействия детей в условиях их общения и совместной дея-

тельности: *гармоничный* — гибкое использование педагогом разнообразных воздействий, предоставление необходимой самостоятельности детям, привлечение их к обсуждению хода и результатов взаимодействия, умение включиться во взаимодействие детей на правах партнера («стиль мудреца»); *организаторский* — руководство всеми контактами детей, самостоятельное планирование совместной детской деятельности, вмешательство в детские объединения, вызванное излишним стремлением к упорядочению детской жизни, ориентацией в основном на педагогические задачи («стиль лидера»); *контролирующий* — педагог часто предлагает детям что-либо сделать самостоятельно, но наблюдает за каждым их шагом, боясь ошибок («стиль опекуна»); *деспотичный* — ориентация исключительно на собственные интересы, в том числе интересы профессиональные, эмоциональная неустойчивость в общении с детьми, подавление инициативы, требование безукоснительно выполнять указания (может сочетаться с «технологической» грамотностью — «стиль царедворца»); *либерально-творческий* — педагог фактически не предоставляет детям самостоятельности, увлеченно принимая участие во всех детских делах — играх, рисовании, дежурстве, вмешивается в общение детей, фантазируя и экспериментируя, ориентируясь на занимательность и не заботясь о целостности развития каждого ребенка («стиль фантазера»); *либерально-попустительский* — педагог не осознает ответственности за ребенка, стремится предоставлять детям максимум свободы, работая с ними по формуле «сами разберутся и научатся», а иногда не умея предложить детям что-либо интересное («стиль чужака») (Приложение 2).

Предлагаемая карта наблюдения за особенностями взаимодействия педагога с детьми включает наиболее важные моменты этого взаимодействия и позволяет оценить особенности общения взрослого с ребенком. Наблюдение осуществлялось в соответствии с непосредственной образовательной деятельностью (НОД).

Каждый показатель оценивался по степени выраженности:

– 1 балл — практически не наблюдается;

- 2 балла — наблюдается время от времени;
- 3 балла — присутствует постоянно.

В случае возникновения нетипичных ситуаций их фиксировали в графе «Примечания».

Всего в период 2017-2018 гг. было проанализировано 70 дневников наблюдений студентов.

Как показал анализ дневников, наблюдается взаимосвязь между уровнем развития профессиональных компетенций и стиля педагогического регулирования взаимодействия детей со сверстниками в совместной изобразительной деятельности. Результаты отражены в Приложении 3.

Дополнить информацию об особенностях педагогической работы с ребенком в условиях совместной изобразительной деятельности позволило проведение *тестирования* среди студентов педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль: «Дошкольное образование».

Обработка информации, полученной с помощью тестирования, включала качественный и количественный анализ. Качественный анализ результатов анкетирования предполагал ответы на ряд вопросов (Приложение 4).

Количественный анализ информации, полученной в процессе тестирования, позволил выявить динамику развития отношения студентов к педагогической деятельности в целом и к работе с детской группой в частности. Для этого подсчитывалась частота называния каждого варианта ответа на вопрос теста в зависимости от курса обучения и определялся уровень готовности студента к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Также было выделено четыре уровня: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий.

Проведенная работа позволила нам определить состав контрольной и экспериментальной групп.

Констатирующий этап исследования продолжался в течение одного учебного года (2017/2018 гг.). В 2018 г. начался I этап формирующего эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Участниками формирующего эксперимента стали 70 студентов дошкольного отделения педагогического факультета: 35 студентов составили контрольную группу и 35 — экспериментальную.

Этапы организации формирующего эксперимента:

I этап. Ориентационный (подготовительный) — I курс

Цель: сформировать основы готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

Задачи:

- сформировать первоначальную мотивационную основу педагогического регулирования взаимодействия детей;
- сформировать общие представления о профессионально значимых личностных качествах и педагогических умениях, необходимых воспитателю для работы с ребенком в условиях детской группы;
- сформировать специальные компетенции, необходимые педагогу для реализации различных видов продуктивной деятельности;
- сформировать элементы педагогической рефлексии, связанной с процессом индивидуального профессионального становления студента в вузе.

Осуществление ориентационного этапа профессиональной подготовки студентов потребовало теоретико-методического анализа Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, программ учебных дисциплин по таким курсам, как философия, общая психология, психология развития, общая педагогика, с целью выделения разделов и тем этих дисциплин, где раскрываются вопросы функционирования социума, социальных

групп, их роли в становлении личности, педагогического руководства развитием детских малых групп.

2 этап. Организационно-содержательный (основной) — II-IV курсы

Цель: сформировать систему знаний, изобразительных умений и профессиональных компетенций, необходимых для педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками.

Задачи:

– сформировать у студентов представления об особенностях психического развития ребенка в условиях детской группы и способах педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей;

– сформировать у студентов педагогическую мотивацию в области регулирования взаимодействия детей, характеризующуюся стремлением к индивидуальному и творческому процессу собственного профессионального становления;

– сформировать основные педагогические умения, необходимые будущему воспитателю для эффективной работы по регулированию совместной изобразительной деятельности;

– стимулировать развитие профессионально значимых личностных качеств у студентов.

Достижение цели и решение задач второго этапа осуществляется при помощи изучения курсов «Детская психология», «Дошкольная педагогика», некоторых разделов частных методик дошкольного образования. Теоретико-методический анализ содержания курсов позволил выделить разделы и темы, усвоение которых студентами наиболее важно для подготовки их к педагогическому регулированию взаимодействия детей в совместной изобразительной деятельности.

3 этап. Диагностика-результативный (завершающий) — IV курс

Цель: определить уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов и стимулировать развитие индивидуальных черт дея-

тельности по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками.

Задачи:

- определить уровень проявлений индивидуальных личностных особенностей студентов;
- определить выбор форм студентами осуществления профессиональной подготовки, вариантов учебных заданий, способов решения учебных и научно-исследовательских задач;
- определить уровень педагогической рефлексии личностных качеств, профессиональных знаний и умений в процессе подготовки студентов.

Поставленные задачи решаются в процессе изучения студентами спецкурса «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста».

Методы и формы обучения студентов: лекция, семинар, практическое занятие, дискуссия, ролевая игра, проблемные ситуации, творческие задания.

Контрольный этап исследования включал выявление, анализ и сравнение результатов опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах, а также подтверждение эффективности методики подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельностью детей.

Для решения задач контрольного этапа исследования применялись методы качественного анализа результатов и методы статистической обработки результатов. Методы качественной обработки результатов предполагали проведение сравнительного анализа данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах, по окончании формирующего эксперимента, а также дифференциацию студентов обеих групп по уровням готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей (параграф 1.3).

Методы статистической обработки результатов служили для подтверждения эффективности предложенной в исследовании методики подготовки

студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей. Использовался параметрический t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

2.2. Результаты диагностики профессиональных компетенций у студентов в области регулирования совместной изобразительной деятельности детей на констатирующем этапе исследования

В пилотажном исследовании приняли участие 30 студентов ЯГПУ им К. Д. Ушинского, 36 педагогов дошкольных организаций и 75 детей дошкольного возраста от 4 до 5 лет — 45 девочек (60 % от общего числа); 30 мальчиков (40 %). Мы использовали рисуночный тест креативности П. Торренса (Приложение 5), тест «Рисунок человека», разработанный К. Маховер на основе теста Ф. Гудинафа (Приложение 6). Из полученных результатов бóльшая часть детей (75 %) проявили положительное отношение и выразили готовность выполнять эти задания. Остальные дети (25 %) проявили скорее нейтральное отношение к заданиям. Выявлено, что острую потребность в дальнейших указаниях испытывали 30 % детей, что показывает: в процессе выполнения заданий они уже начинали проявлять свои творческие способности. Возраст детей был также выбран не случайно: в среднем дошкольном возрасте дети испытывают ярко выраженный интерес к общению и совместным действиям с ровесниками, многое еще не получается, поэтому помощь воспитателя становится значимым фактором овладения коммуникативными, а также индивидуальными изобразительными умениями.

В исследование участвовали педагоги, стаж работы которых не превышает пяти лет. Поясним, что границы педагогического стажа работы воспитателей определялись нами в связи с некоторыми данными опроса педагогов: у молодых педагогов стилевые особенности взаимодействия с детьми постепенно становятся устойчивыми, опыт регулирования совместной детской де-

тельности вносит определенные коррективы в общий стиль профессиональной деятельности, при этом интерес молодых педагогов к процессу регулирования совместных действий воспитанников достаточно высок.

В пилотажном исследовании принимали участие 30 студентов первых курсов дневного отделения, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профили: «Дошкольное образование» и «Дошкольное образование и образование в области иностранного языка»), педагоги и дети, так как результат творческого развития ребенка непосредственно зависит от правильного педагогического подхода и от организации творческой среды. Выявляя уровень творческого развития ребенка, мы можем определить навыки развития изобразительной деятельности педагога. А чтобы сформировать все профессиональные компетенции будущих педагогов, нам нужно выявить начальный уровень творческих способностей студентов.

В ходе исследования мы фокусировали внимание на элементах, связанных с творческой самореализацией студентов, педагогов и детей дошкольного возраста (педагогическая мотивация, знания о ребенке, умения творчески решать педагогические задачи, навык организации совместной изобразительной деятельности, инструментальные навыки, оригинальность). Это дало возможность идентифицировать проявления творческого потенциала через характеристики, доступные как внешнему наблюдению, так и количественной оценке.

В начале исследования педагоги, выступавшие экспертами, отмечали низкий уровень проявления творческого потенциала у студентов (Приложение 7) (в целом низкий уровень в 1-й группе наблюдался у 58 %, во 2-й — у 50 % обучаемых). Также полученные данные свидетельствовали о слабом проявлении оригинальности (на низком уровне по данному критерию находились: в 1-й группе — 59 %, во 2-й — 75 % студентов) и ниже среднего освоении изобразительной деятельности (показатели для рассматриваемых групп составили 42 и 38 % соответственно). Студенты испытывали трудности в овладении изобразительной техникой, им не удавалось самостоятельно вы-

держивать логику последовательности действий. В их работе отмечалась шаблонность, отсутствовала вариативность в изобразительном решении, имели место недостаточная проработка и завершенность работ, отмечалась неуверенность и зависимость от мнения окружающих, требовалось внешнее управление деятельностью. Поэтому на начало эксперимента деятельность обучаемых, связанную с выполнением изобразительных работ, можно охарактеризовать как репродуктивную. Этого недостаточно для реализации творческих учебных задач в профессиональной подготовке специалиста.

Вместе с тем у 67 % педагогов в 1-й группе и у 75 % педагогов 2-й группы отмечалась устойчивая ориентация на эстетическую направленность в практической деятельности. То есть уже в начале эксперимента художественная деятельность для педагога являлась значимой. Кроме того, у педагогов дошкольных организаций явно обозначился познавательный интерес к художественному творчеству, что позволило нам рассчитывать на успешное решение образовательных задач. Посредством педагогического наблюдения нами были выявлены высокий уровень познавательного интереса к изобразительной деятельности и деятельная активность, но низкое проявление инструментальных способностей. У педагогов наблюдалось снижение психологической напряженности, активизировалось диалогическое взаимодействие. Это, несомненно, повысило эффективность педагогического воздействия, способствовало раскрепощению внутренних резервов личности.

Анализ детских работ демонстрирует достаточно высокую степень развития творчества дошкольников по выбранным нами параметрам (беглость, оригинальность, абстрактность названия, разработанность рисунка), что отображено ниже в диаграмме (Рисунок 10).

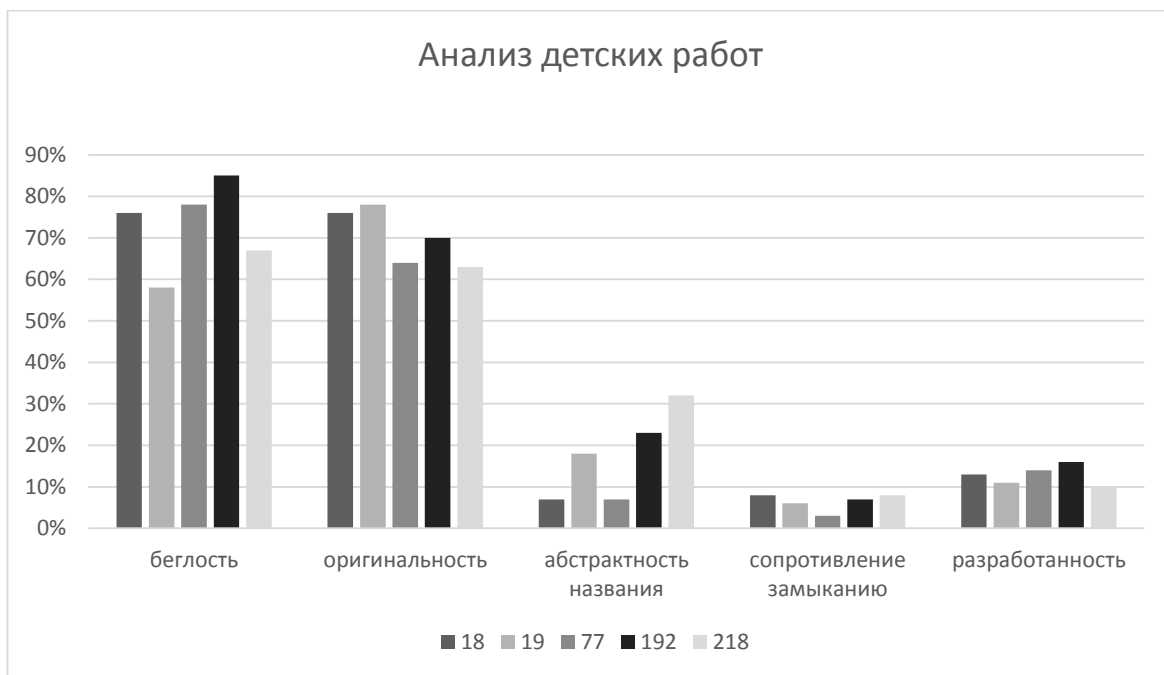


Рис. 10. Анализ детских работ
(по параметрам творчества П. Торренса)

Опираясь на результаты пилотажного исследования, мы вывели соотношения между уровнем и стилем педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей и представили их в Рисунке 11.

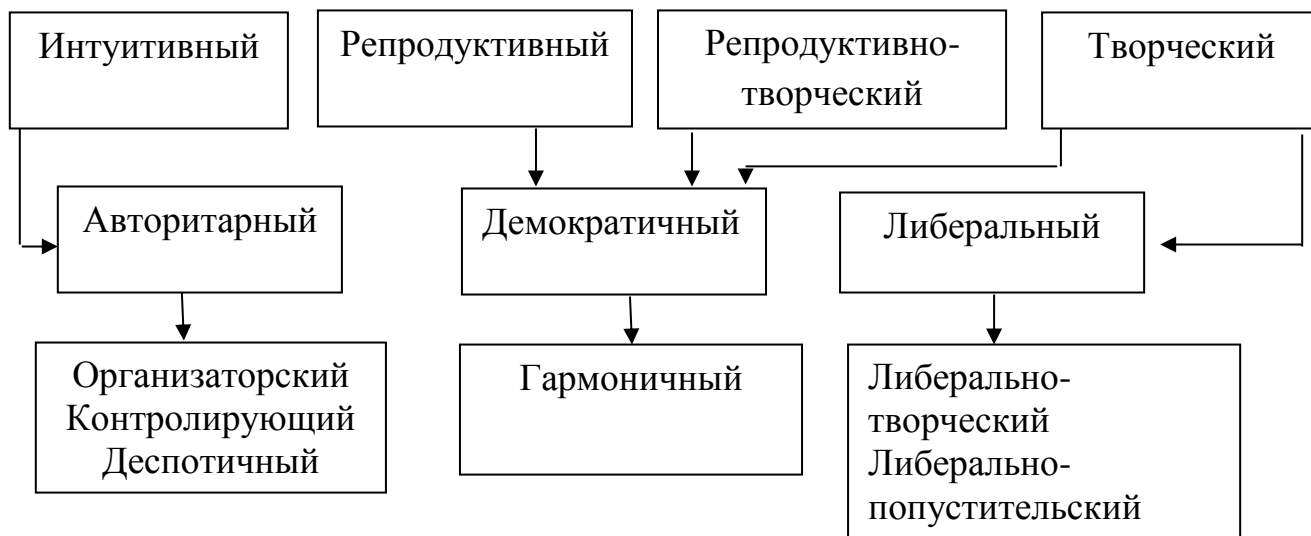


Рис. 11. Соотношение уровней и стилей педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей

– Интуитивный — педагог использует либерально-попустительский и деспотичный стили педагогического регулирования.

– Репродуктивный — педагог использует либерально-творческий стиль педагогического регулирования.

– Репродуктивно-творческий — организаторский, контролирующий, творческий стиль педагогического регулирования.

– Творческий — гармоничный стиль педагогического регулирования.

Большинство педагогов считают, что основной тип педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей — направляюще-корректирующий (63,3 %). Обучающе-корректирующий тип отмечают лишь 20 % педагогов.

Полученные данные позволяют предположить, что большинство педагогов дошкольных образовательных учреждений склонны к авторитаризму. Из 160 педагогов 33 % отождествляют себя с гармоничным стилем педагогического регулирования, 11 % — с организаторским, 21 % — с контролирующим, 10 % — с деспотичным, 15 % — с либерально-творческим, 10 % — с либерально-попустительским.

Представление о модели подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей определило *направления анализа результатов констатирующего этапа исследования.*

Первое связано с изучением *мотивации педагогической деятельности* вообще и педагогического участия в регулировании совместной изобразительной деятельности детей в частности. «Мотив как осознанное побуждение для определенного действия собственно и формируется по мере того как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает, из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия» [Божович, 1972].

Отношение к педагогической деятельности и к регулированию совместной изобразительной деятельности детей выявлялось нами при помощи анкетирования (Приложение 8) Результаты диагностики контрольной группы представлены в диаграмме (Рисунок 12).



Рис. 12. Результаты диагностики
«Мотив выбора профессии». Контрольная группа

Результаты диагностики экспериментальной группы представлены в диаграмме (Рисунок 13).



Рис. 13. Результаты диагностики «Мотив выбора профессии».
Экспериментальная группа

Сравнительный анализ результатов диагностики у студентов контрольной и экспериментальной групп показал следующее. Меняется *значимость отдельных групп мотивов выбора профиля «Дошкольное образование»*.

Так, для студентов 1-3 курсов очной формы обучения наиболее значимы мотив любви к детям, желание общаться с ними (77,4 % студентов); на втором месте по значимости — познавательный мотив, стремление к самосовершенствованию (48,4 % студентов); на третьем месте — интерес к педагогической деятельности, желание стать педагогом (44,6 %).

На старших курсах значимость мотивов становится иной. Для студентов 4 курса наиболее важно стремление заниматься педагогической деятельностью (81 % студентов); второе место они отдают познавательному мотиву (71,4 % студентов); третье место — любви к детям (38,6 % студентов).

Несмотря на то, что значимость познавательного мотива на протяжении обучения в вузе почти не меняется, изменяется его содержание. Если студенты 1-3 курсов, отвечая на вопрос анкеты о мотивах выбора профессии воспитателя детского сада, пишут: «Хочу повысить свой уровень развития, образованности, чтобы расширить свой кругозор» и т. п., то студенты-старшекурсники мотивируют свой выбор так: «Хочу иметь высшее педагогическое образование, чтобы больше знать о детях и профессиональных, компетентных педагогах»; «Я люблю детей, а они, в свою очередь, всегда отвечают взаимностью. Считаю, что умею располагать к себе детей. Поэтому педагог — моя профессия»; «Очень важная и необходимая профессия. Быть воспитателем, педагогом — большой труд, как физический, так и психический, эмоциональный. Я считаю, что люди, которые выбирают эту профессию “сердцем”, наиболее счастливы, чем те, кто ради “корочки” получил образование. Жаль, что данная профессия непопулярна».

Иными словами, к 4 курсу познавательный мотив приобретает профессиональную направленность: «Я отношусь к профессии педагога с почтением, благодаря этим людям, общество становится лучше, учителя играют важную роль в становлении личности, поэтому у представителей данной профессии очень большая ответственность. Педагог дает не только знания, что само по себе ценно, но и вкладывает свою душу, зажигает юные умы! Работа требует сильной отдачи, и далеко не каждый готов отдать частичку себя, а может, и всего себя этому благородному ремеслу. Я уважаю таких людей и считаю, что профессия педагога одна из лучших, что существует на Земле»; «Мое отношение к профессии очень позитивное. Так как я люблю узнавать что-то новое и самосовершенствоваться. Еще дети дают мне позитивное настроение».

Сравнивая мотивы выбора профессии воспитателя детского сада у студентов и мотивы, побуждающие заниматься педагогической деятельностью студентов, имеющих профессиональный опыт, можно выделить общие группы мотивов для обоих контингентов респондентов. Так, наиболее часто студенты отделений называют такие группы мотивов, как стремление к самосо-

вершенствованию, интерес к педагогической деятельности, любовь к детям. Положительное в целом отношение к педагогической деятельности отмечается также и в экспертном оценивании выраженности педагогической мотивации у студентов контрольной и экспериментальной групп. Средний балл выраженности педагогической мотивации у студентов контрольной группы составляет 50 %, а у студентов экспериментальной группы — 49,6 %.

Позитивный характер отношения студентов к педагогической деятельности дает возможность формировать мотивационный блок готовности студентов к регулированию совместной изобразительной деятельности детей. Однако главным мотивом педагогического участия взрослого во взаимодействии детей, по мнению большинства студентов и воспитателей (от 80,9 до 90,9 %), является стремление создать благоприятную атмосферу в группе детей. Значительно меньшая часть респондентов (не более 35 % в среднем) отмечают, что смысл педагогической работы по регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольников состоит в развитии их индивидуальности.

Таким образом, изменение содержания мотивации педагогического регулирования взаимодействия детей в контексте модели профессионального образования будущих воспитателей становится важной задачей процесса подготовки студентов.

Второе направление анализа результатов осуществлялось по такому параметру, как *знания* студентов о ребенке и детской группе, способах педагогической работы с ней, педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей. Студент изучал проявление профессиональных качеств и умений педагога в процессе регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

В результате проведенного наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования мы получили результаты, представленные в Приложении 9 (Таблица 2).

Полученные результаты наблюдения за студентами нами были распределены по уровням (Рисунок 14).

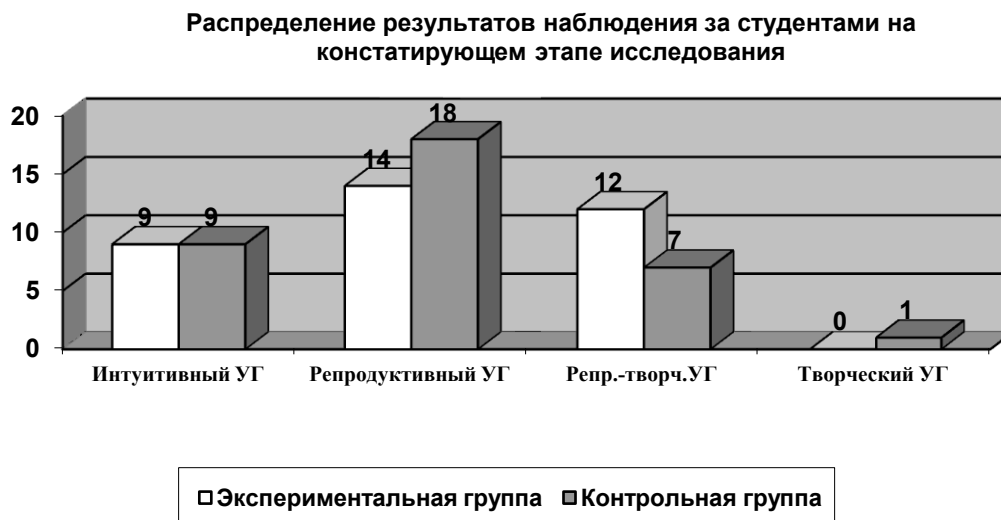


Рис. 14. Результаты наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной группами на начальном этапе исследования

На Рисунке 14 мы видим, что интуитивный уровень был выявлен у контрольной и экспериментальной групп в равной степени. Полученные результаты мы подвергли обработке, используя параметрический критерий согласия — t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

$$t_{\text{эмп}} = \frac{9,8 - 9,7}{35 \times 7,9 + 35 \times 8,1} \times \frac{35 \times 35}{35 + 35} \times (35 + 35 - 2) = 0,14$$

Полученные результаты t-критерия $t_{\text{эмп}} = 0,14 < t_{\text{кр}} = 1,99$ больше табличного при уровне значимости $p_{0,05} = 1,99$, значит различия между средним арифметическим двух групп недостоверны и разница между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ экспериментальной и контрольной групп имеет не случайный характер.

Третье направление анализа результатов представления студентов о педагогической деятельности изучалось нами с помощью экспертного оценивания. В результате проведенного экспертного оценивания студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования, мы получили результаты, представленные в Приложении 10 (Таблица 3).

Полученные результаты экспертного оценивания студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования нами были распределены по уровням (Рисунок 15).



Рис. 15. Результаты экспертного оценивания студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования

На Рисунке 15 мы видим, что интуитивный уровень был выявлен у 15 человек контрольной и 13 человек экспериментальной группы. Чтобы обобщить и установить объективность и согласованность мнений нескольких специалистов (экспертов), выразивших свое решение в условных единицах (баллы), мы применили *коэффициент конкордации*.

Экспериментальная группа

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 25562}{3^2 \cdot (35^3 - 35)} = 0,83$$

Контрольная группа

$$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 30114,5}{3^2 \cdot (35^3 - 35)} = 0,95$$

Выполненные расчеты показывают, что в нашем случае существует очень сильная связь мнений экспертов при оценивании как контрольной, так и экспериментальной группы исследования. Полученные результаты позволяют утверждать, что оценивание произведено с высокой степенью объективности и надежности.

В результате проведенного наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования мы получили следующие данные, представленные в Приложении 11 (Таблица 4).

Полученные результаты наблюдения за студентами нами были распределены по уровням (Рисунок 16).



Рис. 16. Результаты наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе исследования

На Рисунке 16 мы видим, что интуитивный уровень был выявлен у 17 человек экспериментальной и 21 человека контрольной группы. Полученные результаты мы подвергли обработке, используя параметрический критерий согласия t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

$$t_{\text{эмп}} = \frac{10,4 - 9,7}{\sqrt{\frac{35 \times 2.24}{35} + \frac{35 \times 3.86}{35}}} \times \frac{35 \times 35}{35 + 35} \times (35 + 35 - 2) = 1.4$$

Полученные результаты t-критерия $t_{\text{эмп}} = 1.4 < t_{\text{кр}} = 1.99$ больше табличного при уровне значимости $p_{0,05} = 1.99$, значит различия между средним арифметическим двух групп недостоверны и разница между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ экспериментальной и контрольной групп имеет случайный характер.

Анализ результатов диагностики позволяет выделить следующие тенденции в развитии представлений студентов о педагогической работе с ребенком в условиях детской группы, педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей.

Прежде всего, *меняются представления студентов о том, каким должно быть вмешательство взрослого во взаимодействие детей.*

Подавляющее большинство студентов младших курсов дневной формы обучения считают, что воспитатель должен всегда вмешиваться во взаимодействие детей (96,3 % студентов), причем, по мнению 23 % студентов, это вмешательство должно быть прямым. На старших курсах возрастает число студентов, считающих, что вмешательство воспитателя во взаимодействие детей не всегда обязательно (29,9 % студентов). В среднем по вторым курсам увеличивается число студентов, понимающих, что должно преобладать косвенное вмешательство педагога в совместную детскую деятельность (86 % студентов).

Одним из показателей развития педагогического сознания в области работы с ребенком в условиях педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей является *осознание студентами трудностей*, возникающих в процессе регулирования взаимодействия детей, педагогического регулирования совместной изобразительной деятельностью детей.

В Приложении 12 (Таблица 6) представлены наиболее часто называемые студентами трудности. Для студентов 1-4 курсов очной формы обучения наиболее сложным оказывается отбор приемов регулирования совместной изобразительной деятельности детей, причем к 4 курсу количество студентов, назвавших эту трудность, уменьшается (72,3 % студентов 1 курса — 59,5 % студентов 4 курса). Только студенты 1 курса испытывают затруднения в непосредственном контакте с детьми (36,4 % студентов). В то же время от 1 к 4 курсу постепенно увеличивается количество студентов, не испытывающих затруднений в работе с ребенком в условиях взаимодействия в совместной деятельности (0 % студентов 1 курса, 47,6 % — 4 курса). По нашему мнению, это объясняется появлением некоторого опыта педагогической деятельности и одновременно возрастанием профессиональной самооценки у студентов выпускного курса, что вполне закономерно.

В то же время результаты экспертного оценивания знаний студентов о педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей оказались достаточно высокими (средний балл в экспериментальной группе — 49,6, в контрольной — 50). Этот факт, по нашему мнению, свидетельствует о необходимости в процессе подготовки студентов сделать их знания более действенными, научить свободно и оперативно использовать информацию, полученную на занятиях, в сложных ситуациях педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

Таким образом, диагностический этап экспериментальной работы позволил нам сделать выводы, которые составили основу разработки содержания формирующего эксперимента:

1. Студенты ориентируются на развитие индивидуальности ребенка, однако незначительная их часть осознает значимость педагогического участия взрослого во взаимодействии с детьми в совместной изобразительной деятельности.

2. Студенты испытывают трудности в регулирование взаимодействия с детьми.

3. Основы индивидуального стиля регулирования взаимодействия детей формируются до начала профессиональной деятельности.

Анализ дневников наблюдений студентов в плане репертуара педагогических действий, используемых в работе с детской группой, в зависимости от вида совместной изобразительной деятельности, уровня развития специальных навыков и умений, возраста детей, позволил сделать следующие *выводы*:

1. Во всех видах детской изобразительной деятельности педагоги используют прием включения в ситуацию взаимодействия детей. Чаще воспитатели включаются в специально организованные продуктивные виды деятельности детей, реже — в совместную изобразительную деятельность в свободное от занятий время. В свободное время педагог включается в совместную изобразительную деятельность детей в качестве руководителя, в лучшем случае — партнера, но не регулирует данный процесс.

2. Форма общения воспитателя с детьми, как правило, соответствует форме общения детей друг с другом. Значительное рассогласование форм общения взрослого и детей лишь затрудняет регулирование совместной изобразительной деятельности, не позволяя достигнуть поставленных педагогом целей.

Знание и учет формы общения детей со сверстниками, сложившейся в конкретной ситуации взаимодействия, позволяет осуществлять его эффективное регулирование.

Отрывок из дневника наблюдения студентки 3 курса Анны Ш.: «Остальные дети — Андрей К., Наташа К., Настя Б. — стали лепить цветы для клумбы. Они вытащили пластилин, все необходимое и начали лепку. Наташа К. и Андрей К. лепили. А Настя крутилась туда-сюда, не зная, что ей то делать. Я подсказала ей: “А ты, Настя, вылепи клумбу. Она у тебя хорошо получается”».

Вскоре процесс развернулся — тут были не только разные цветы, появились площадки для их размещения. К играющим присоединилась Лена А.: “Я буду делать бабочку на цветок, а еще муравья...”» Небольшое вмешательство взрослого в процесс совместной деятельности детей четвертого года жизни помогло развитию как творчества, так и взаимодействия. Студентке удалось сделать взаимодействие детей более сложным и содержательным.

3. Студенты и педагоги дошкольных образовательных учреждений достаточно часто применяют в работе с детской группой словесные методы и приемы: напоминание, указание, инструкцию, подсказку и др. Указание и инструкция чаще используются в работе с детьми в специально организованной изобразительной деятельности (совместной в том числе). Менее «жесткие» формы словесного воздействия на детей (напоминание, подсказка) воспитатели используют в свободной, так называемой *нерегламентированной* детской деятельности.

Как правило, в работе с детьми младшего дошкольного возраста в условиях педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности педагог сочетает словесные приемы с включением в ситуацию взаимо-

действия в качестве партнера или руководителя. Регулируя взаимодействие старших дошкольников, педагог может ограничиться использованием убеждения, указания, напоминания, не участвуя непосредственно в детской деятельности.

Отрывок из дневника Татьяны З. — студентки 3 курса дневного отделения (наблюдение проводилось в старшей группе детского сада): «Во время раскрашивания картинок Алена С. и Настя спорят по поводу одного карандаша, который нужен обеим. Я выясняю, что этим карандашом Алена хочет раскрасить дерево, а Настя — костюм царевича. Убеждаю Настю, что костюм должен быть из золотой ткани, а потом уже можно украсить его зеленым узором».

Итак, студенты и педагоги используют в работе с детьми такие *педагогические действия*, как включение в ситуацию взаимодействия в качестве партнера, руководителя, различные речевые действия (напоминание, указание, объяснение, инструкция и др.), присутствуют в деятельности студентов дневного и заочного отделений также гностические действия, направленные на познание детей, особенностей их взаимодействия («наблюдаю за рисующими Леной и Светой», «выясняю причину конфликта между детьми» и др.).

4. Преобладающими в работе по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей являются *коммуникативные и организаторские* действия, реже используются *гностические*, почти совсем не используются студентами *проектировочные действия* (в дневниках наблюдений отсутствует планирование возможных способов регулирования совместной изобразительной деятельности детей, специальное создание самих ситуаций взаимодействия ребенка со сверстниками).

5. В целом педагогические действия по регулированию совместной изобразительной деятельности детей не отличаются разнообразием. Подавляющее большинство студентов используют в основном коммуникативные действия. Лишь в 7 дневниках наблюдений студентов дневной формы обучения (12,7 %) и в 22 дневниках наблюдений студентов-заочников (27,8 %) нами обнаружены описания гностических действий.

6. Попытки экспериментировать (*креативные действия*) при работе с ребенком в условиях совместной изобразительной деятельности детей представлены довольно широко. Чаще воспитатели и студенты экспериментируют во время регулирования взаимодействия в игровой, продуктивной совместной детской деятельности, реже — в трудовой и учебной. Экспериментирование студентов в области педагогической работы с ребенком в условиях совместной изобразительной деятельности детей правильнее назвать учебным экспериментированием. Для студентов такое экспериментирование является своеобразным тренингом основных педагогических умений.

Отрывок из дневника Татьяны З. — студентки 3 курса: «Старалась чаще вносить новые идеи в продуктивную деятельность детей, стимулируя их творчество. Предлагала новые способы взаимодействия, когда один из детей выступает в роли “обучающего” для остальных. Такие занятия были детям особенно интересны. Включение в игру взрослого в качестве играющего для детей, видимо, ново, очень им нравилось и приветствовалось ими».

В связи с характеристикой проявления рефлексивных действий необходимо отметить, что лишь 30 дневников наблюдений (54,5 %) студенты заканчивают анализом собственной деятельности по педагогическому регулированию взаимодействия детей. У большинства студентов этот анализ является констатирующим, а не интерпретирующим. Студенты не выделяют причин успехов, а причины неудач зачастую видят во внешних обстоятельствах (особенности детей, отсутствие помощи педагогов, неизученность к моменту педпрактики необходимых разделов специальных курсов и др.).

Однако у некоторых студентов встречаются проявления глубокой педагогической рефлексии. Отрывок из дневника наблюдений Анны Ш: «Внимательно познакомившись с детьми, я выявила у них черты характера, но есть одна общая для них черта — упрямство. Я поняла, почему это, ведь в период 3-4 лет у детей появляется стремление к самостоятельности, “Я — сам”, поэтому они стремятся быть самостоятельными и упрямятся. Я решила быть с детьми спокойной, уверенной, ласковой, доброй, справедливой».

Таким образом, анализ дневников наблюдений студентов показал, что уровень развития рефлексивных умений у большинства из них явно недостаточный. Многие студенты только констатируют особенности собственно педагогической деятельности, не видя их причин, источников и перспектив индивидуального профессионального становления.

Известно, что на уровень развития педагогических умений в рамках обучения будущего педагога в вузе оказывают влияние профессионально значимые свойства его личности, которые затем выступают в качестве основы для развития устойчивых профессиональных черт в условиях непосредственной педагогической деятельности. Наиболее важные из них: коммуникативные (суггестивность, контактность, доброжелательность, эмоциональная выразительность, речевая культура); рефлексия; эмпатия; креативность; свойства организатора.

Четвертым направлением анализа результатов констатирующего этапа исследования являлся анализ сформированности профессионально значимых личностных качеств у студентов (тестирование).

В результате проведенного тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования мы получили следующие результаты, представленные в Приложении 13 (Таблица 6).

Полученные результаты тестирования студентов нами были распределены по уровням (Рисунок 17).

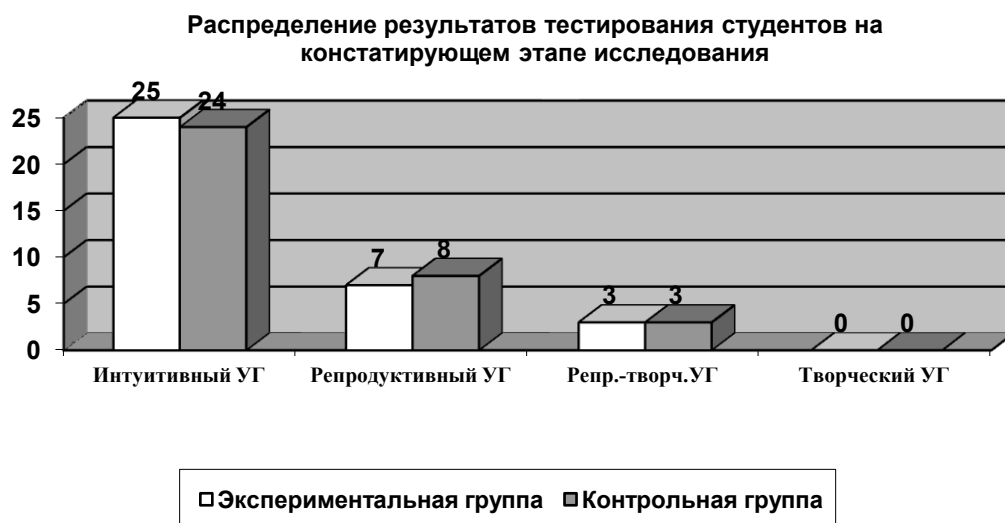


Рис. 17. Результаты тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе исследования

На Рисунке 17 мы видим, что интуитивный уровень был выявлен у 25 студентов экспериментальной и у 24 студентов контрольной группы.

Полученные результаты мы подвергли обработке, используя параметрический критерий согласия t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

$$t_{\text{эмп}} = \frac{11,5 - 11,4}{35 \times 7 + 35 \times 5,3} \times \frac{35 \times 35}{35 + 35} \times (35 + 35 - 2) = 0,2$$

Полученные результаты t-критерия $t_{\text{эмп}} = 0,2 < t_{\text{кр}} = 1,99$ больше табличного при уровне значимости $p_{0,05} = 1,99$, значит различия между средним арифметическим двух групп недостоверны и разница между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ экспериментальной и контрольной групп имеет случайный характер.

Анализ полученных результатов позволяет сделать некоторые *выводы*.

Таким образом, как наиболее выраженные всеми экспертами и в контрольной, и в экспериментальной группах называются профессионально значимые личностные качества студентов, проявляющиеся в сфере педагогического общения (коммуникативность, педагогический такт, эмпатия). Наименее выраженными у студентов большинство экспертов считают рефлексию и креативность. Также невысоки оценки выраженности организаторских черт.

В целом некоторое отставание студентов экспериментальной группы от студентов контрольной объясняется, по нашему мнению, индивидуальными особенностями студентов: уровнем успеваемости, характером профессиональной направленности. Более низкие экспертные оценки выраженности профессионально значимых черт личности у студентов экспериментальной группы свидетельствует о необходимости дальнейшего формирования их в процессе профессиональной подготовки к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей. Поэтому данная группа была выбрана нами в качестве экспериментальной.

5. Необходимо отметить также, что в процессе оценивания самооценка выраженности значимых качеств личности у студентов несколько выше оце-

нок таких экспертов, как педагог дошкольной организации, старший воспитатель, преподаватель ЯГПУ, в то же время ниже оценок, данных студентами однокурсникам. Достаточно высокая самооценка студентов рассматривается нами как основа для формирования необходимых воспитателю в работе с ребенком в условиях детской группы профессионально значимых личностных качеств. Студенты уверены в своих возможностях овладеть профессией, положительно оценивают у себя наличие профессионально значимых личностных качеств. Это создает условия для развития профессиональной мотивации в данном аспекте деятельности будущих педагогов дошкольного образования.

Завершая анализ результатов констатирующего этапа исследования, дадим характеристику контрольной и экспериментальной групп по уровням готовности студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

Качественная характеристика уровней готовности (см. 1.3) дополнялась количественной обработкой данных тестирования и экспертного оценивания.

Таким образом, в экспериментальной группе у одного студента (4,2 %) выражен интуитивный(минимальный) уровень готовности (УГ), у 13 студентов (54,2 %) — репродуктивный (низкий) уровень готовности, у 10 студентов (41,6 %) — репродуктивно-творческий (средний) уровень готовности.

В контрольной группе результаты диагностики следующие: у 13 студентов (52 %) — репродуктивный (низкий) уровень готовности, у 10 студентов (48 %) — репродуктивно-творческий уровень готовности.

Распределение результатов констатирующего эксперимента в обеих группах представлено в диаграмме (Рисунок 18).

Распределение результатов констатирующего эксперимента

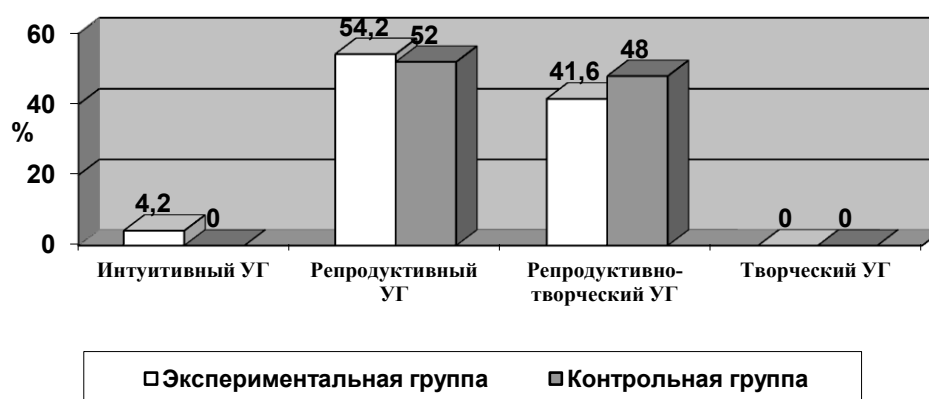


Рис. 18. Распределение результатов констатирующего эксперимента

Итак, результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать следующие *выводы*:

1. Отношение студентов к педагогической деятельности вообще и к педагогическому участию взрослого в регулировании совместной изобразительной деятельности детей в частности носит позитивный характер. Это дает возможность формировать мотивационный блок готовности студентов к регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

В то же время главным мотивом педагогического участия взрослого в совместной изобразительной деятельности детей, по мнению большинства (от 80,89 до 90,9 %) студентов и педагогов, является стремление создать благоприятную атмосферу в группе детей. Значительно меньшая часть респондентов (не более 35 %) отмечает, что смысл педагогической работы с ребенком в условиях детской группы состоит в развитии его индивидуальности.

2. Меняются представления студентов и практиков о том, каким должно быть педагогическое участие взрослого в совместной изобразительной деятельности детей. Старшекурсники и педагоги дошкольных учреждений указывают, что характер регулирования взрослым совместной изобразительной деятельности детей должен определяться рядом условий (возраст детей, их индивидуальные особенности, специальные умения и навыки, педагогическая ситуация и др.).

Следовательно, необходимо изменение представлений студентов о содержании педагогического участия в регулировании совместной изобразительной деятельности детей, способах этой работы, возможных трудностях, возникающих в ней.

4. Изменяется оценка значимости различных групп профессиональных умений, важных в исследуемом аспекте. Если студенты младших курсов и педагоги с небольшим опытом работы наиболее значимыми считают коммуникативные и организаторские умения, то выпускники вуза и опытные педагоги указывают на важность в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей рефлексивных и креативных умений.

Самооценка развитости профессиональных умений у студентов всех курсов дневной формы обучения несколько ниже оценки их значимости. Это может свидетельствовать об определенном стремлении будущих педагогов к развитию значимых педагогических умений.

5. Наиболее развитыми профессионально значимыми личностными качествами у студентов дневной формы обучения являются коммуникативность и эмпатия, в меньшей степени развиты рефлексия и креативность. Поскольку студенты указали на особую значимость двух последних личностных качеств в регулировании совместной изобразительной деятельности детей, одной из главных задач их подготовки становится стимулирование педагогической рефлексии и творчества.

2.3. Содержание опытно-экспериментальной работы

В методику подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками мы в рамках компетентностного подхода включили три этапа ее проведения.

1 этап — Ориентационный (подготовительный) — I курс.

Цель: сформировать основы готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками.

Задачи:

- сформировать первоначальную мотивационную основу педагогического регулирования взаимодействия детей;
- сформировать общие представления о профессионально значимых личностных качествах и педагогических умениях, необходимых воспитателю для работы с ребенком в условиях детской группы;
- сформировать специальные компетенции, необходимые педагогу для реализации различных видов продуктивной деятельности;
- сформировать элементы педагогической рефлексии, связанной с процессом индивидуального профессионального становления студента в вузе.

Осуществление ориентационного этапа профессиональной подготовки студентов потребовало теоретико-методического анализа Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, программ учебных дисциплин по таким курсам, как философия, общая психология, психология развития, общая педагогика, с целью выделения разделов и тем этих дисциплин, где раскрываются вопросы функционирования социума, социальных групп, их роли в становлении личности, педагогического руководства развитием детских малых групп.

Такой анализ показал, что в курсе *общей психологии* студенты изучают следующие разделы и темы по рассматриваемой нами проблеме: «Общение», «Социальная роль и социальный статус».

В курсе *психологии развития* студенты рассматривают такие темы, как «Роль общения в процессе формирования психики на различных этапах онто-

генеза», «Особенности общения со взрослыми и сверстниками в различные периоды детства».

Курс *социальной психологии* предлагает изучение таких разделов и тем, как «Общение и деятельность», «Структура общения», «Общение как обмен информацией», «Общение как взаимодействие», «Группа как социально-психологический феномен», «Малые группы», «Групповая сплоченность», «Лидерство и руководство в группе», «Стиль лидерства», «Эффективность деятельности малой группы», «Стадии и уровни развития группы», «Феномены межгруппового взаимодействия», «Межличностный конфликт».

Общая педагогика, рассматривая такой раздел, как «Педагогическое взаимодействие», знакомит студентов с его особенностями в процессе обучения и воспитания детей, студенты также изучают тему «Коллектив как объект и субъект воспитания».

В процессе изучения общих гуманитарных и социально-экономических, а также общепрофессиональных дисциплин у студентов формируются следующие *понятия*: общение, взаимодействие, педагогическое взаимодействие, социальная роль, социальный статус, группа, малая группа, лидерство, стиль лидерства, межличностный конфликт, коллектив и др. Усвоение студентами данных понятий служит необходимой основой для формирования на следующем этапе системы знаний о ребенке, его психическом развитии в условиях детской группы, способах педагогического участия во взаимодействии ребенка со сверстниками.

Организационно и содержательно первый этап подготовки включал в себя следующие *виды работы* со студентами:

1. Самодиагностика значимости и выраженности профессионально важных личностных качеств и педагогических умений, необходимых для работы с ребенком в условиях детской группы (Приложение 14).

Студенты оценивали значимость и выраженность у самих себя рефлексивных, конструктивных, коммуникативных, креативных, организаторских умений и качеств (Н. В. Кузьмина, Е. А. Панько, Л. Г. Семушина,

В. А. Слостенин и др.). Результаты самодиагностики контрольной группы представлены в диаграмме (Рисунок 19).

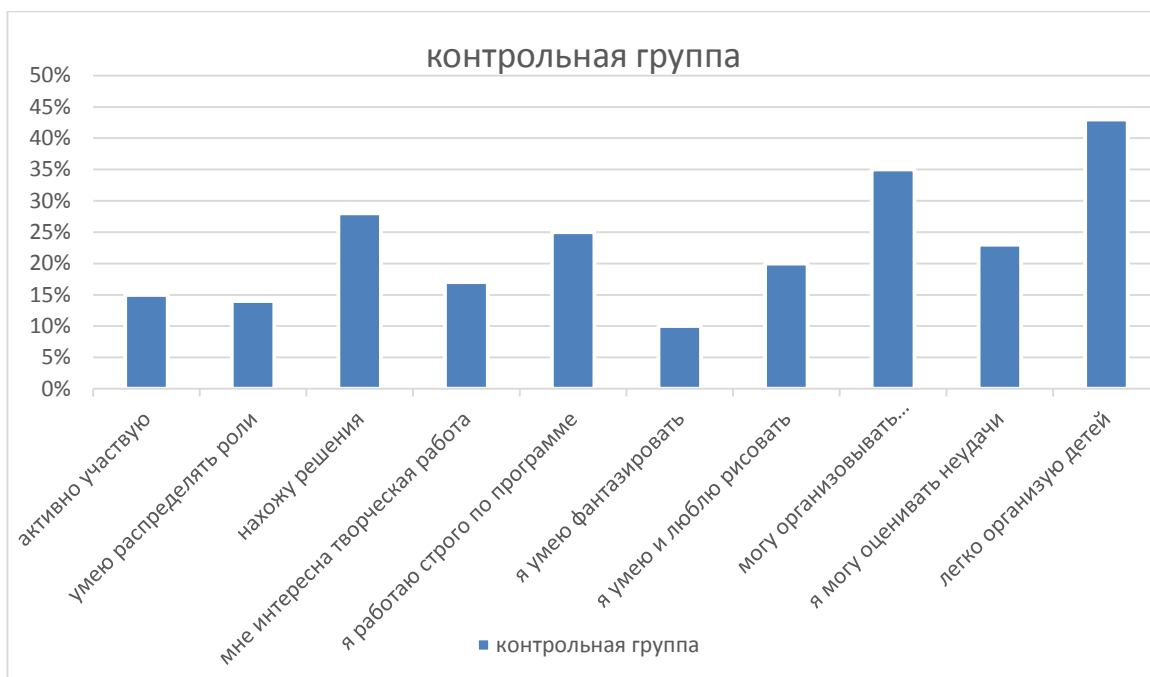


Рис. 19. Результаты самодиагностики студентов контрольной группы

Результаты самодиагностики экспериментальной группы представлены в диаграмме (Рисунок 20).



Рис. 20. Результаты самодиагностики студентов экспериментальной группы

2. Составление кратких индивидуальных программ профессионального самовоспитания в плане подготовки к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

Индивидуальные программы самовоспитания составлялись на основе первоначальной самодиагностики. Студенты заполняли таблицу, включающую три графы: в первой графе указывались знания и умения, которые, по мнению студента, ему необходимо приобрести; во второй — свойства личности студента, которые требуют коррекции; в третьей графе студент указывал, каким образом и с чьей помощью он мог бы приобрести знания, развить умения, скорректировать свойства личности.

Составление студентами кратких индивидуальных программ подготовки к педагогической работе с детской группой позволило, во-первых, учесть индивидуальные особенности личности студента в процессе подготовки; во-вторых, сделать процесс индивидуального профессионального становления целенаправленным и планомерным; в-третьих, стимулировать педагогическую рефлексию студентов в области собственной профессиональной подготовки к регулированию совместной изобразительной деятельности в детской группе. Три названных момента важны для реализации компетентностного подхода в подготовке студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

Итогом ориентационного этапа подготовки студентов стало формирование первоначальной мотивационной основы для работы с детской группой, общих представлений о профессионально значимых личностных качествах и педагогических умениях, необходимых для этой работы, а также элементов педагогической рефлексии, связанной с процессом индивидуального профессионального становления.

Все это является необходимой базой для успешного осуществления второго этапа подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками.

2 этап — организационно-содержательный (основной), II-V курсы.

Цель: сформировать систему знаний и профессиональных умений, необходимых для педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста со сверстниками.

Задачи:

– сообщить студентам знания об особенностях психического развития ребенка в условиях детской группы и способах педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей;

– сформировать у студентов педагогическую мотивацию в области регулирования взаимодействия детей, характеризующуюся стремлением к индивидуальному и творческому процессу собственного профессионального становления;

– сформировать основные педагогические умения, необходимые будущему воспитателю для эффективной работы по регулированию совместной изобразительной деятельности (мотивационный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный);

– стимулировать развитие профессионально значимых личностных качеств у студентов (мотивационный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный).

Достижение цели и решение задач второго этапа осуществляется при помощи изучения курсов «Детская психология», «Дошкольная педагогика», некоторых разделов методик дошкольного образования: методики развития детской изобразительной деятельности; методики формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста; методики развития речи детей дошкольного возраста; методики экологического образования дошкольников. Теоретико-методический анализ содержания названных курсов позволил выделить разделы и темы, усвоение которых студентами наиболее важно для подготовки их к педагогическому регулированию взаимодействия детей в совместной изобразительной деятельности.

В курсе «Детская психология» студенты изучают следующие разделы, связанные со взаимодействием детей в условиях их общения и разнообразных видов совместной деятельности: «Общение и психическое развитие ребенка в первые семь лет его жизни», «Особенности общения детей со сверстниками в раннем детстве», «Ведущий вид деятельности дошкольника — игра», «Развитие продуктивных видов деятельности в дошкольном возрасте (рисование, аппликация, лепка, конструирование)», «Развитие элементов труда и учения в дошкольном возрасте», «Формирование отношений ребенка со сверстниками».

В курсе «Дошкольная педагогика» студенты изучают такие темы, значимые в аспекте нашего исследования, как «Взаимодействие педагога и детей», «Развитие отношений ребенка со сверстниками», «Формирование «детского общества», «Воспитание дружеских взаимоотношений в дошкольном возрасте», «Воспитатель и дети. Педагогическое общение в деятельности воспитателя детского сада».

Решаются поставленные задачи в процессе изучения студентами вариативного курса «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста» (Приложение 14).

Цели спецкурса:

- теоретически и практически подготовить бакалавров к самостоятельному решению задач развития общения, взаимодействия и сотрудничества дошкольников в совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста;
- продолжать формировать блоки профессиональных умений, необходимых в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста;
- стимулировать развитие индивидуальных особенностей проявления профессиональных умений будущих воспитателей.

Основными задачами курса являются

- понимание: обретение научных знаний в области проблемы развития взаимодействия и общения дошкольников;
- овладение навыками: овладение студентами эффективными методами и приемами работы по педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста в совместной изобразительной деятельности.
- развитие умений: регулирование совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Форма занятий: лекция, практическое занятие, тренинг.

Основные знания и умения, которые должны быть усвоены студентами в результате изучения спецкурса

Студент должен знать структуру и функции педагогической деятельности воспитателя ДОО; основные группы профессиональных умений воспитателя: гностические, проективные, конструктивные, креативные, коммуникативные, организаторские; основные профессионально значимые личностные качества педагога ДОО (педагогическая рефлексия, эмпатия, педагогический такт, креативность, коммуникативность и др.); содержание деятельности педагога ДОО в системе межличностного взаимодействия: воспитатель — детская группа; воспитатель — родители воспитанников; воспитатель — коллеги и администрация.

Студент должен уметь проводить рефлексивный анализ собственной учебно-педагогической деятельности и анализировать деятельность других студентов; находить разнообразные, нестандартные решения поставленных перед ним учебных задач; намечать пути дальнейшего собственного профессионального становления (составлять программу самовоспитания); взаимодействовать с детской группой, родителями воспитанников, коллегами и администрацией ДОО.

Спецкурс рассчитан на 75 аудиторных часов и состоит из восьми разделов. Первый раздел «Проблема взаимодействия и общения детей в психологии и педагогике. Организация продуктивных видов деятельности дошкольников» раскрывает соотношение понятий «взаимодействие», «общение»,

«взаимоотношения», «совместная деятельность», «сотрудничество», «педагогическое регулирование» и др. Роль взрослого и сверстника в психическом развитии ребенка: общее и различное. Основные научные подходы в изучении проблемы взаимодействия и общения детей раннего и дошкольного возраста. Понятия «продуктивная деятельность», «детское творчество»; развитие ребенка как субъекта продуктивной деятельности. Виды изобразительной деятельности. Основные виды работы со студентами — чтение и конспектирование лекций. Студенты разыгрывают педагогические ситуации: «Общение со взрослым», «Общение со сверстником», «Нарисуем одним карандашом».

Предлагается решение педагогических ситуации, например:

В ходе непосредственной образовательной деятельности (НОД) по художественно-эстетическому развитию в подготовительной группе на тему по сказке дети срисовывают с предоставленного образца (книжки). В результате такой работы копии получаются низкого качества, творческая активность низкая.

Ответьте на вопросы:

1. Чем вызвана подобная ситуация в ходе НОД?
2. Что нужно учесть воспитателю при подготовке занятия и на самом занятии, чтобы избежать подобной ошибки в работах детей?

Второй раздел спецкурса — «Проблема общения ребенка раннего и дошкольного возраста в рамках концепции коммуникативной деятельности М. И. Лисиной» — наряду с традиционными в учебном процессе формами работы со студентами (лекция, семинар) предполагает их участие в деловой игре и дискуссии. Раздел содержит такие темы, как «Понятие общения как коммуникативной деятельности», «Структурные компоненты коммуникативной деятельности», «Функции общения», «Значение общения», «Генезис форм общения со взрослым и сверстниками у детей раннего и дошкольного возраста». В рамках деловой игры студенты решали педагогические кейсы.

Примерное содержание кейса: Проанализируйте предложенные ситуации взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками в процессе конструирования.

Ситуация 1

Вторая младшая группа. Саша строит дом. К нему подходит Рома, молча наблюдает за строительством.

Саша: Смотри, как у меня здорово получается!

Рома приветливо улыбается, берет брусок, пытается приладить его к дому.

Саша: Ты что! Такой дом не бывает! Сюда нужны еще кирпичи, неси скорей!

Рома берет из коробки два кирпичика, приносит их Саше.

Рома: Такие?

Саша: Мало, еще давай!

Рома снова приносит два кирпичика.

Саша: Носи быстрее!

Рома, отправляясь за новой порцией строителя, по пути встречает грузовую машину, берет ее, начинает катать.

Саша: Эй, где ты там?

Рома увлеченно катает грузовик, не обращая внимания на Сашу. Саша встает, подходит к шкафу с деревянным конструктором, отбирает детали, продолжает строительство. Рома по-прежнему играет с машиной.

Подберите наиболее эффективные, с вашей точки зрения, методы и методики изучения взаимоотношений дошкольников, а также способы развития позитивных взаимоотношений в группе ДОО.

Студентам предлагаются следующие творческие задания:

Подобрать и изобразить варианты игровых заданий с использованием приемов дорисовывания и сотворчества воспитателя и детей. Примерные темы для рисования: «Как сосульки плакали, звонко капали, капали», «Травушка-муравушка в поле поднялась», «Разноцветные клубочки», «Следы на снегу».

Третий раздел спецкурса — «Проблема развития взаимодействия совместной изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного возраста» — раскрывает формы организации продуктивной деятельности, их характеристики. Методы и приемы обучения продуктивной деятельности и развития детского творчества; классификация, характеристика, выбор методов и приемов обучения в зависимости от возраста детей, характера программного материала. Этот раздел предполагает развитие как аналитических умений студентов, так и их методических компетенций.

Пример задания по разделу курса:

Проведите анализ детских рисунков в старшей группе на тему «Лиса — персонаж русских сказок».

Вопросы для анализа каждого рисунка:

1. Определите содержание рисунка, возможную оригинальность содержания или формы.
2. Определите, передано ли эмоционально-эстетическое отношение ребенка к создаваемому образу.
3. Определите средства выразительности, используемые ребенком.
4. Отметите степень грамотности изображения (передача формы, строения предмета, композицию рисунка и т. п.).

Вопросы для сравнительного анализа рисунков:

1. Оригинальность при выполнении рисунков.
2. Сформированность графических умений детей.
3. Уровень развития изобразительной деятельности.

Пример творческого задания:

Освоить методы и приемы нетрадиционного рисования. Рисование пальчиками и ладошкой. Средства выразительности: пятно, точка, короткая линия, цвет, фантастический силуэт.

Требования к самостоятельной работе:

1. Рисунки должны быть полноценными, а не являться зарисовками по теме.

2. В одной работе должно быть ярко выражено одно средство выразительности (линия, цвет или пятно и т. п.). Всего выполняется 4 работы с разными средствами выразительности.

3. Работа аккуратна в исполнении и оформлена; подписана в левом верхнем углу с обратной стороны. Содержание подписи: «Приемы нетрадиционного рисования. Рисование пальчиками и ладошкой. Средства выразительности: пятно. Выполнила: студентка (Ф. И. О.), __ курса, ___ гр. (шифр группы).

Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы:

1. Освоить приемы рисования пальчиками. Средства выразительности: пятно, точка, короткая линия, цвет. Материалы: мисочки с гуашью, плотная бумага любого цвета, небольшие листы, салфетки. Способ получения изображения: опустить в гуашь пальчик и наносить точки, пятнышки на бумагу. На каждый пальчик набирается краска разного цвета. После работы пальчики вытираются салфеткой, затем гуашь легко смывается. Изображение может быть дорисовано графическими материалами.

2. Освоить приемы рисования ладошкой.

Средства выразительности: пятно, цвет, фантастический силуэт. Материалы: широкие блюдечки с гуашью, кисть, плотная бумага любого цвета, листы большого формата, салфетки. Способ получения изображения: опустить в гуашь ладошку (всю кисть) или окрасить ее с помощью кисточки (с 5-ти лет) и сделать отпечаток на бумаге. Рисовать и правой и левой руками, окрашенными разными цветами. После работы руки вытираются салфеткой, затем гуашь легко смывается.

Четвертый раздел спецкурса — «Проблема изучения педагогического взаимодействия детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в различных научных школах» — информирует студентов о вкладе в проблему изучения межличностных отношений дошкольников научной школы Т. А. Репиной (А. А. Рояк и др.): об изучении межличностных отношений дошкольников в рамках научной школы Е. О. Смирновой

(В. Г. Утробина, В. М. Холмогорова и др.); изучении изобразительной деятельности дошкольников в рамках научной школы Е. А. Флериной. Обучение рассматривается как основа творческих проявлений детей в изобразительной деятельности в исследованиях В. Б. Косминской. Студентам предлагается как анализ лекционного материала, так и самостоятельный поиск информации, затем выступление на семинарах с докладами и презентациями.

Пятый раздел спецкурса — «Сотрудничество ребенка со взрослым и сверстником в изобразительной деятельности» — посвящен изучению следующих тем: «Формирование опыта коллективной деятельности дошкольников на занятиях» (Р. С. Буре); «Обучение детей способам учебного взаимодействия со взрослым и сверстниками (Г. А. Цукерман, Н. К. Поливанов)»; «Взаимодействие детей со сверстниками: психологический и педагогический аспекты» (В. Н. Белкина); «Организация начальных форм сотрудничества детей 3-5 лет на развивающих занятиях» (И. В. Маврина). В рамках самостоятельной работы студенты в этом разделе выполняют следующие задания:

- дайте характеристику трудностей в отношениях у детей дошкольников (по А. А. Рояк). Подготовьте тезисы ответа на данный вопрос;
- разработайте конспекты занятий по видам изобразительной деятельности (рисованию, лепке, аппликации, конструированию);
- разработайте педагогический рисунок, направленный на показ способов выполнения мазка — выразительного средства живописи; при необходимости расширьте список используемых материалов и принадлежностей;
- выполните живописный этюд натюрморта в технике «гризайль» (рисунок).

Шестой раздел спецкурса — «Овладение дошкольниками приемами работы с изобразительными материалами в различных видах изобразительной деятельности» — предназначен для овладения студентами методиками и технологиями обучения дошкольников художественно-выразительным средствам в изобразительной деятельности. Основные методы здесь практические, а занятия проходят в форме практикумов.

Выполняются следующие задания:

– Решите педагогическую задачу.: определите возможности создания детьми живописных изображений. Выполните анализ детских рисунков «Зимний пейзаж» на соответствие программному содержанию.

– Творческая работа «Пейзаж» (рисунок).

Требования к выполнению самостоятельной работы:

1. Живописные изображения могут быть этюдами. Изображение должно быть основано на цветовой палитре, но выполнено отдельно от нее. Наличие цветовой палитры к работе обязательно.

2. Работа аккуратна выполнена и оформлена; подписана в левом верхнем углу с обратной стороны. Содержание подписи: Творческая работа «Пейзаж». Выполнила студентка 1 курса ____ гр. (шифр группы) Анна Ивановна Иванова (Ф. И. О. студента)».

Методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы:

1. Выберите тематику пейзажа.

2. Изучите литературу по тематике данного задания.

3. Используйте 6 основных правил при создании пейзажа: 1. Параллели, уходящие вдаль, сходятся в начальной точке. 2. Если линия начинается над горизонтом, то, удаляясь, она опускается к нему. Наоборот, черта под горизонтом поднимается к нему. Та, что на уровне горизонта, там и остается. 3. Параллельные горизонту линии таковыми и остаются. 4. Вертикальные — всегда останутся вертикальными. 5. Чем ближе находится предмет, тем он крупнее. Ближние предметы перегораживают собой дальние. 6. Чем дальше предмет, тем он менее ярок по цвету, в нем меньше видно подробностей. Чем дальше предмет от нас, тем «более» голубоватый оттенок он приобретает.

4. Творческая работа представляет собой творческий поиск цветового решения (можно использовать материал из практической работы № 4), композиции и художественно-образного решения в целом (средства выразительности: формат, контраст или нюанс, размещение композиционного центра и т. д.).

Седьмой раздел спецкурса — «Индивидуальный подход к развитию ребенка средствами изобразительной деятельности» — направлен на овладение студентами личностно-ориентированной моделью взаимодействия педагога и ребенка как условие его развития средствами изобразительной деятельности. Это занятие успешнее всего проходит в форме коммуникативного тренинга. Примерная тематика: «Нетрадиционные техники рисования в детском саду», «Изолепка для детей дошкольного возраста».

Восьмой раздел спецкурса — «Методики развития детского изобразительного творчества в организованной образовательной деятельности» — включает следующие темы:

- Организованная образовательная деятельность по изобразительной деятельности.
- Особенности пластической формы, создаваемой детьми раннего и дошкольного возраста.
- Особенности методики обучения аппликации с натуры, по представлению, по замыслу, руководство коллективными работами.
- Конструирование из деталей конструктора. Конструирование из объемных форм, плоскостное конструирование. Приемы обучения, анализ детских работ.

Преподаватель использует методы активного обучения и игровые приемы во взаимодействии со студентами на занятиях, а также такой практический прием, как упражнение.

По окончании спецкурса студенты в качестве зачетной формы контроля пишут контрольную работу или проходят устное собеседование по вопросам, характеризующим специфику педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

Таким образом, изучение спецкурса «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста», прежде всего, способствует формированию самоанализа и рефлексии педагогической деятельности, овладению приемам поиска не-

стандартных решений, импровизации в разнообразных педагогических ситуациях.

Изучение студентами названных разделов и тем дисциплин предметной подготовки позволяет сформировать следующие *понятия*: детская группа, «детское общество» (А. П. Усова), совместная деятельность, ведущий вид деятельности, межличностные взаимоотношения, виды совместной деятельности детей (игра, продуктивная деятельность, элементы труда и учения); педагогическое общение, педагогическое регулирование совместной изобразительной деятельности детей и др.

Усвоение знаний о ребенке и детской группе — важный аспект подготовки студентов. Вместе с тем формирование готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками, как мы отметили в задачах данного этапа осуществления методики, предполагает развитие у будущих педагогов, наряду с профессиональными знаниями, мотивации, а также соответствующих умений и профессионально значимых личностных свойств. Поэтому в нашей методике особое место занимает педагогическая практика, в частности изменение ее содержания, с точки зрения подготовки студентов к работе с ребенком в условиях детской группы. Теоретическое изучение будущими педагогами научных основ приобретаемой профессии сопровождается практическим обучением, направленным на формирование профессиональных компетенций. Для этого большое внимание уделяется практико-ориентированности, нацеленной на развитие социально-воспитательного компонента. Программы практик входят в комплекс образовательной программы подготовки специалистов. Практика является системообразующим фактором профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования. В свете этого проанализируем содержание учебных и производственных практик и рассмотрим психолого-педагогическое сопровождение обучения студентов в вузе на методологической основе компетентностного и деятельностного подходов.

Высшее учебное заведение заинтересовано в создании условий для всестороннего развития личности студента, его индивидуальности и профессиональной подготовки. Теоретическое изучение будущими педагогами научных основ приобретаемой профессии сопровождается практическим обучением, направленным на формирование профессиональных компетенций. Для этого большое внимание уделяется практико-ориентированной подготовке, способствующей развитию социально-воспитательного компонента. Программы практик входят в комплекс образовательной программы подготовки специалистов. Практика является системообразующим фактором профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования. В свете этого проанализируем содержание учебных и производственных практик и рассмотрим психолого-педагогическое сопровождение обучения студентов в вузе на методологической основе компетентностного и деятельностного подходов. На Рисунке 21 представлена спираль функционирования практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования, за основу представленной спирали взят опыт исследования Е. И. Смирнова [Смирнов, 2012].



Рис. 21. Спираль функционирования практико-ориентированной подготовки педагогов дошкольного образования

Таким образом, педагог дошкольного образования должен обладать определенными профессиональными компетенциями, необходимыми для качественной реализации образовательной программы дошкольного образования, и личностными качествами для успешной работы с детьми; мотивированно выстраивать собственную педагогическую карьеру, в которой фиксируются определенные уровни достижений. Современный педагог должен владеть новыми технологиями организации педагогического процесса, уметь осуществлять психолого-педагогическую поддержку ребенка. Главная задача — это ориентация на личность ребенка, его индивидуализация. Постоянное самообразование, повышение квалификации, переподготовка и получение дополнительного профессионального образования расширяют возможности карьерного роста и обеспечивают будущему педагогу дошкольного образования достойное положение в обществе, продвижение по профессиональной и служебной лестнице и повышение социального статуса.

Цель практики «Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (ознакомительная)», предусматривающей приобретение студентами первичных профессиональных умений и навыков, — знакомство с особенностями профессиональной деятельности педагога дошкольного образования и системой его профессиональных знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств. Результатом практики студентов служат компетенции, соотносимые с трудовыми функциями и квалификационными требованиями, установленными в профессиональном стандарте.

Педагогическая практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (в группах детей раннего возраста) предусматривает изучение профессиональной деятельности педагога в группах раннего возраста. Она предполагает использование для этого знаний, полученных студентами в ходе изучения дисциплин «Педагогика» и «Психология». Практика должна обеспечивать готовность будущих педагогов ко взаи-

модействию с участниками образовательного процесса; к проектированию и реализации воспитательных программ; к соблюдению правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики. Эти и другие результаты практики соответствуют трудовой функции «воспитательная деятельность», предусмотренной профессиональным стандартом педагога.

Педагогическая практика (в группах детей дошкольного возраста) проводится с целью ознакомления студентов с особенностями предстоящей профессиональной деятельности, закрепления, расширения и углубления освоенных психолого-педагогических знаний и умений в новых условиях. Во время производственной практики происходит ознакомление студентов с вопросами организации и функционирования детских организаций; углубление и закрепление теоретических знаний, полученных ими в процессе изучения учебных дисциплин психолого-педагогического цикла при исполнении обязанностей педагога дошкольного учреждения.

Основными *видами работы* со студентами в период педагогической практики выступали следующие:

1. Составление перед началом педпрактики индивидуальной программы практики.

Выполнение студентами этого задания обеспечивает целенаправленность и планомерность учебно-профессиональной деятельности в ходе педпрактики.

Индивидуальная программа практики состоит из двух разделов: обязательного и дополнительного. Содержание «Обязательного раздела» определяется курсовым руководителем педпрактики и отражено в методических указаниях по организации педагогической практики студентов дошкольного отделения педагогического факультета [Сафарова, 2016]. Выполнение этого раздела программы практики обязательно для каждого студента. Планирование и реализация «Дополнительного раздела» индивидуальной программы практики также осуществляется каждым практикантом в обязательном порядке, однако содержание «Дополнительного раздела» студент определяет

самостоятельно. Включение того или иного пункта в программу основывается на содержании индивидуальной программы профессионального самовоспитания студента. Результаты выполнения «Дополнительного раздела» индивидуальной программы педпрактики оформляется студентами на отдельных листах (или в тетради) и сдаются вместе с другими документами.

Примерное содержание «Дополнительного раздела» программы педпрактики может быть следующим:

- проведение дополнительных занятий с детьми (тема, вид, форма организации обучения);
- индивидуальная работа с детьми (цель, содержание);
- руководство различными видами совместной деятельности с детьми (игра, труд, продуктивные виды деятельности);
- развлечения, праздник для детей (тема, содержание, форма проведения);
- работа с родителями воспитанников (тема, цель, содержание, форма организации);
- работа с педагогическим коллективом (методический семинар, выступление на педагогическом совете: тема, цель, содержание выступления);
- научно-исследовательская деятельность в дошкольном образовательном учреждении (тема, цель, содержание, форма организации).

2. Ведение дневника наблюдений за процессом педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками.

Наблюдение и самонаблюдение в процессе педагогической практики позволяют формировать психологическую и педагогическую наблюдательность, педагогическую рефлексию в работе с детской группой, организаторские и коммуникативные умения у студентов.

В течение педагогической практики не реже одного раза в неделю студент фиксирует в дневнике наблюдений содержание различных видов совместной деятельности детей или форм общения со сверстниками, а также со-

держание деятельности воспитателя в момент регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками.

Обсуждение результатов наблюдений проводится после окончания педагогической практики на практических занятии по теории и технологии развития детской изобразительной деятельности.

Результатом организованной на занятии дискуссии является заполнение студентами карты «Типы педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками».

3. Составление «Приложения к отчету по педагогической практике».

В этом документе студент анализирует особенности собственной деятельности в работе с детской группой, а также особенности самой детской группы. Анализируя собственные успехи и неудачи в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками, осознавая трудности и выбирая способы их преодоления в профессиональной деятельности, студент развивает педагогическую рефлексию, осмысливает процесс реализации индивидуальной программы профессионального самовоспитания.

4. Научно-исследовательская деятельность студента в период практики.

На 2-3 курсах осуществляется написание курсовых работ по дисциплинам предметной и методической подготовки, в том числе по выбору студента исследуется проблема педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками. Примерный перечень тем курсовых работ представлен в Приложении 15.

Во время педагогической практики студент выполняет научно-исследовательскую работу по выбранной проблеме (диагностика особенностей личности ребенка и межличностного взаимодействия в детской группе; формирование умений и навыков у ребенка в различных видах совместной детской деятельности и др.).

Написание курсовых работ по выбору студента позволяет учесть его интересы, стимулировать научно-педагогическое творчество, с одной сторо-

ны, а с другой — стимулировать группы профессиональных умений, необходимых для успешного регулирования совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками, такие как гностические, рефлексивные, проективные, конструктивные.

Итак, *результатами* организационно-содержательного (основного) этапа подготовки студентов в рамках рефлексивно-творческого подхода, являются

- сформированность системы знаний и профессиональных умений, основных компонентов структуры готовности студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками;

- сформированность у студентов потребности в индивидуальном и творческом процессе собственного профессионального становления.

Для реализации этой потребности необходимо было придать процессу подготовки студентов индивидуализированный характер, то есть предусмотреть такие виды работы со студентами, которые способствовали бы становлению индивидуального стиля деятельности по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками. Эта цель достигалась на третьем этапе подготовки студентов.

3 этап — диагностико-результативный (завершающий), 4 курс

Цель: определить уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов и стимулировать развитие индивидуальных черт деятельности по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника со сверстниками.

Задачи:

- стимулировать проявления индивидуальных личностных особенностей студентов;

- стимулировать студентов к поиску нестандартных, творческих решений поставленных перед ними учебных задач;

– стимулировать студентов к выбору форм осуществления профессиональной подготовки, вариантов учебных заданий, способов решения учебных и научно-исследовательских задач;

– формировать педагогическую рефлексию личностных качеств, профессиональных знаний и умений в процессе подготовки студентов.

На завершающем диагностико-результативном этапе подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста студенты реализуют полученные в процессе изучения спецкурса знания и сформированные умения, участвуя в двух *педагогических практиках*. Для студентов 4 курса предусмотрено прохождение педагогической практики (методической) и преддипломной практики.

Педагогическая практика (методическая) способствует совершенствованию умений практической педагогической деятельности на основе накопленных теоретических знаний. Она основывается на результатах предыдущих практик и решает задачи более высокого уровня: углубление и закрепление теоретических знаний, полученных студентами в вузе, и их применение при решении педагогических проблем; формирование и развитие у будущих педагогов умений и навыков, профессионально значимых качеств личности. Студент пробует себя в качестве старшего воспитателя, организуя различные консультации и мастер-классы, знакомится с документацией дошкольного учреждения.

Преддипломная практика студентов направлена на приобретение ими опыта выполнения задач научно-исследовательского характера в соответствии с профилем подготовки, освоение практических исследовательских навыков.

Практика студентов по подготовке педагогов дошкольного образования имеет отчетливо выраженную целевую образовательную ориентацию. Она совмещается с ходом изучения учебных дисциплин, а результатом каждой практики является формирование у будущих педагогов трудовых функций.

Следовательно, образовательные компетенции, осваиваемые студентами в ходе профессионального обучения, имеют практико-ориентированную направленность к будущей профессиональной деятельности.

Педагогические практики способствуют профессиональной социализации и профессиональной ориентации студентов педагогического вуза.

Структура программы обеих педагогических практик предусматривает наличие «Обязательного раздела» и «Дополнительного раздела» [Сафарова, 2016]. Содержание обязательного раздела программы педагогической практики определяется ее курсовым руководителем, содержание дополнительного раздела программы определяют сами студенты, ориентируясь на следующее.

Методическая практика:

- проведение консультаций для воспитателей и родителей (указать темы);
- подготовка и проведение педагогического совета (указать тему);
- проведение наблюдений в группах за детьми, работой наиболее опытных воспитателей и т. д.;
- подготовка и проведение семинаров для воспитателей, открытых занятий с детьми (для воспитателей и родителей).

Каждый студент конкретизирует содержание данного раздела программы педагогической практики и кратко аргументирует включение того или иного пункта в программу. Выбор студентом того или иного направления деятельности в рамках «Дополнительной индивидуальной программы педпрактики» определяется уровнем его подготовки, профессиональными интересами, потребностями педагогического колледжа или дошкольного образовательного учреждения, в которых студент проходил педпрактику.

Таким образом, практикант имеет возможность выбрать как направление профессиональной деятельности, наиболее соответствующее его индивидуальным личностным особенностям, так и способ осуществления запланированного. Такое построение программы педагогических практик позволяет

реализовать в процессе подготовки студентов рефлексивно-творческий подход — главный методологический подход в нашем исследовании.

По окончании практики студенты заполняют «Приложение к отчету по педпрактике», в котором анализируют процесс ее прохождения (отмечают удачу — неудачу, собственные достоинства — недостатки, отношение к профессии и др.). Это позволяет формировать у студентов педагогическую рефлексивность, углублять в содержательном плане положительное отношение к выбранной профессии педагога.

Современным Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [Федеральный закон ... , 2020] предусмотрено выполнение студентами выпускной квалификационной работы. Преддипломная практика нацелена на завершение и оформление результатов научно-исследовательской работы студента за весь период его профессиональной подготовки.

В процессе реализации диагностико-результативного этапа подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста студенты осуществляют написание и защиту таких работ по указанной проблеме (Приложение 16).

Написание и защита выпускной квалификационной работы способствует углублению и расширению знаний студентов, повышению уровня их профессиональной подготовки. Темы работ, предложенные студентам в рамках нашего исследования, позволяли учесть их интересы, уровень психолого-педагогической подготовки, а также сформировать у них исследовательские умения и навыки, стремление к педагогическому творчеству в процессе работы с детской группой и научной работы.

Итак, предложенная методика профессиональной подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста позволяет, по нашему мнению, реализовать системный, рефлексивно-деятельностный и компетентностный подходы к про-

фессиональному становлению студента в педагогическом вузе и сформировать основные компоненты структуры готовности к указанной деятельности.

2.4. Анализ результатов формирующего этапа исследования

Анализ результатов формирующего этапа исследования осуществлялся в соответствии с этапами процесса подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

Основной задачей *первого (ориентационного или подготовительного) этапа* являлась организация первоначального познания студентами самих себя с точки зрения готовности к педагогической работе по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей. Для этого мы предлагали студентам провести самодиагностику значимости и выраженности профессионально важных личностных качеств и педагогических умений, необходимых в работе по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей, таких как рефлексивные, креативные, коммуникативные, организаторские (Приложение 17, 18).

Анализ результатов тестирования представлен в параграфе 2.2 диссертации, так как диагностика осуществлялась на констатирующем этапе исследования.

Анализ содержания программ позволил установить некоторые особенности представлений студентов о собственном профессиональном становлении в вузе. Чаще всего студенты указывают на необходимость развития у самих себя разнообразных педагогических умений («умение связно излагать свои мысли», «умение организовать деятельность детей» и др.) — в основном это коммуникативные и организаторские умения.

Многие студенты называют также креативные умения («умение фантазировать и экспериментировать», «умение внести новое в ситуацию взаимодействия», «умение отходить от педагогических «шаблонов» и др.).

Характеризуя свои личностные качества, студенты чаще всего пишут не об их развитии, а о коррекции нежелательных личностных образований (застенчивость, несдержанность, нерешительность, слабая эмоциональная выразительность и др.).

Вероятно, причина этого в недостаточном развитии рефлексии: студенты затрудняются в целостном анализе собственной личности, выделении позитивных личностных черт, которые могли бы стать основой для формирования индивидуального стиля педагогического участия в процессе педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей.

В качестве средств и способов профессионального самовоспитания для студентов выступают чаще всего такие, как педагогическая практика, учебные занятия, общение с однокурсниками. Достаточно редко студенты упоминают тренинг педагогических умений и профессионально значимых личностных черт, спецкурс. С этими формами активного обучения студенты на ориентационном этапе подготовки знакомы недостаточно, так как они используются, главным образом, на завершающем этапе.

О позитивном отношении к процессу профессионального самовоспитания свидетельствует указание многих студентов на возможность самостоятельного решения отдельных проблем, названных ими в программе (например, «развитие инициативности», «умение оценивать себя», «стремиться быть более эмоциональной» и др.). Студенты также ждут помощи в профессиональном становлении от преподавателей, однокурсников и даже детей.

Таким образом, к концу *ориентационного этапа* нам удалось создать у студентов мотивационную основу (позитивное отношение) педагогического участия в регулировании совместной изобразительной деятельности детей, а также вызвать стремление заниматься профессиональным самовоспитанием; были сформированы общие представления о некоторых профессионально значимых личностных качествах и педагогических умениях, необходимых в контексте проблемы исследования.

Эти результаты, по-нашему мнению, позволяют перейти к осуществлению второго этапа подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей.

Обучающий (основной) этап подготовки (2-3 курсы) предполагал формирование системы знаний и профессиональных умений, необходимых педагогу для педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Изучение студентами таких базовых учебных курсов, как детская психология, дошкольная педагогика, некоторых разделов методик дошкольного образования способствует решению поставленной задачи (средний балл успеваемости по указанным дисциплинам — от 4,2 до 4,6).

Однако формирование готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей включает в себя развитие у студентов, наряду с профессиональными знаниями, педагогической мотивации, а также соответствующих умений и личностных свойств. Поэтому на обучающем этапе формирующего эксперимента особое место занимает педагогическая практика, в частности, изменение ее содержания.

Студенты 2 и 3 курсов участвовали в двух педагогических практиках — в группах детей раннего и дошкольного возраста.

Анализ содержания отчетной документации по педпрактике (дополнительная индивидуальная программа практики, приложение к отчету по педагогической практике, дневник наблюдений) позволили сделать предварительные выводы о тенденциях в изменении содержания мотивации, педагогической рефлексии, знаний студентов.

1. Повысилась педагогическая мотивация в области регулирования совместной изобразительной деятельности детей. Все студенты (100 %) отмечают удовлетворение от работы («понравилось общаться с детьми, отвечать на их вопросы», «с удовольствием играла с детьми, проводила наблюдения на прогулке», «понравилось решать конфликтные ситуации в общении с детьми» и др.). Косвенным показателем возрастания педагогической мотива-

ции служит вывод, сделанный 70,8 % студентов экспериментальной группы (3 курс) о том, что они правильно выбрали профессию.

2. Осознание студентами трудностей в процессе прохождения педагогической практики способствует формированию профессиональной рефлексии, стимулирует развитие разнообразных педагогических умений. Более половины студентов (54,2 %) указывают на трудности, связанные с организацией детей в совместной изобразительной деятельности. Некоторые студенты (16,7 %) затрудняются в планировании педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Вместе с тем 4 студента (16,7 %) заявили, что не испытывали трудностей во время педагогических практик.

Студенты анализируют также причины затруднений в работе по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей. В основном они связаны с несформированностью профессиональных умений (33,3 % студентов), с недостатком специальных знаний (20,8 % студентов); некоторые студенты выделяют лишь «внешние» причины собственных трудностей: личностные особенности детей, сложность образовательной программы детского сада (16,7 % студентов).

3. Следствием анализа трудностей и их причин является осознание каждым студентом специфики индивидуального процесса профессионального становления в вузе. В «Приложении к отчету по педпрактике» студенты отмечают: «Для меня особенно важно научиться находить индивидуальный подход к каждому ребенку», «...узнать лучше каждого ребенка из группы», «...накопить опыт общения и работы с детьми», «...накопить опыт регулирования совместной изобразительной деятельности детей», «избавиться в себе от страха сделать ошибку» и др.

Чаще студенты отмечают необходимость научиться разнообразным педагогическим действиям (на 2 курсе — коммуникативным и организаторским; на 3 курсе — креативным и рефлексивным) — 45,8 %; узнать особенности каждого ребенка и группы в целом, освоить способы организации изобразительной деятельности, методику воспитательно-образовательной ра-

боты в детском саду — 29,2 %; избавиться от некоторых негативных личностных образований, затрудняющих процесс профессионального саморазвития, — 16,7 %.

Реализации стремления будущих педагогов к самовоспитанию способствует составление ими «Дополнительной индивидуальной программы педпрактики» [Сафарова, 2016]. Причем далеко не все студенты (только 75 % в среднем на 2 и 3 курсах) составили ее, хотя в своих отчетах о прохождении педпрактики они отмечали те виды работы, которые выполнили дополнительно к обязательным заданиям. В содержание программы студенты II курса в основном включают проведение дополнительных занятий, игр; студенты III курса используют разнообразные формы участия в жизни детской группы и коллектива педагогов: дополнительные индивидуальные занятия с детьми, организация совместных продуктивных видов деятельности, консультации для родителей, выступления с докладами на педагогических советах, методических семинарах для воспитателей, научно-исследовательская деятельность в дошкольном образовательном учреждении.

Особенностью планирования работы в «Дополнительной индивидуальной программе» у студентов 2 и 3 курсов является выбор ими, как правило, тех форм, которые удаются практикантам лучше всего. Это способствует выработке индивидуальных черт профессиональной деятельности, однако многие недостаточно развитые умения и профессионально важные качества личности будущих педагогов в такой ситуации остаются не включенными в процесс формирования (коммуникация в педагогическом коллективе, психологическая наблюдательность, свойства организатора и др.).

Анализ дневников наблюдений студентов (Приложение 3) позволил сделать вывод о том, что непосредственное участие практикантов в детском взаимодействии способствует проявлению, а следовательно, и развитию всех групп педагогических умений и профессионально важных качеств личности будущих педагогов дошкольного образования. Вместе с тем наиболее часто сами студенты анализируют проявления у себя коммуникативных и организа-

торских умений: «...на сегодняшний день мне кажется, что более успешно удастся *организовать* изобразительную деятельность детей»; «...мне удается как групповая форма, так и индивидуальная», «...для меня лучше всего удаются групповые и индивидуальные виды деятельности, так как смешанные сложны и часто неэффективны для применения на постоянной основе из-за того, что страдает качество обеих сфер. Групповые удачны для объяснения материала всем на равных, индивидуальные же — для того, чтобы наиболее быстро и эффективно подтянуть отстающих» и т. п. Креативные и особенно рефлексивные умения предметом анализа практикантов становятся значительно реже. Эти группы умений анализируются студентами, как правило, лишь в сложных ситуациях детского взаимодействия. В качестве примера приводим отрывок из дневника Татьяны З.: «На прогулке мальчики устраивают гонки машин на столе, а девочкам стол нужен для кукол. Ссорятся, сами решить не могут. Предлагаю ребятам устроить гонки на длинную дистанцию по дорожке на участке. Сама выступаю в роли судьи. ...Стол оставляем девочкам. *Включение взрослого в детскую игру в качестве партнера помогло решить конфликтную ситуацию*» (нами выделено проявление педагогической рефлексии).

Таким образом, *основными достижениями обучающего этапа* методики подготовки студентов являются, по нашему мнению, следующие:

- сформированы знания о содержании и способах педагогического участия в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей;
- повысилась педагогическая мотивация в области педагогического регулирования совместной изобразительной деятельности детей;
- сформированы основные группы профессиональных умений, необходимых воспитателю для работы по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей;
- сформирована потребность в индивидуальном процессе профессионального самопознания и самовоспитания.

Итоги обучающего этапа формирующего эксперимента позволяют сформулировать цель *третьего этапа подготовки* — определение уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов и стимулирование развития индивидуальных черт деятельности по педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности дошкольника.

Анализ студенческих (Приложение 19) сочинений свидетельствует, прежде всего, о том, что структура профессиональной готовности у каждого студента приобрела индивидуальное своеобразие, выразившееся в особом соотношении устойчивых интегративных личностных образований (черт): рефлексивности, креативности, коммуникативности, организаторских свойств. Приведем отрывки из сочинений студентов: «*Наиболее развитым качеством у себя считаю способность к рефлексии и самоанализу; умение найти причины ошибок и неудач в работе и, в соответствии с этим, прогнозировать дальнейшее взаимодействие...*» (Елена Ж.); «*...мне нравится общаться с детьми, но иногда я обращаюсь с ними только как со взрослыми. Хотя я обладаю достаточными знаниями, мне очень трудно импровизировать, экспериментировать. Поэтому мне нравятся такие виды деятельности, как занятия, труд. ...В работе с детской группой мне помогают такие качества личности, как умение организовать небольшую группу детей для совместной деятельности, умение анализировать свое поведение со стороны...*» (Елена С.); «*...мне нравится общаться с группой детей, потому что это — настоящая гимнастика для ума педагога: непросто вести нить разговора в нужном направлении, необходимо предвидеть чувства, эмоциональные реакции, вопросы, поведение детей; мне нравится быть детям партнером, потому что, помимо очевидных достоинств такого стиля, это еще дает возможность оказаться внутри взаимодействия между самими детьми; но больше всего мне нравится общаться с ребенком индивидуально, устанавливая ту необыкновенную связь, которая означает: “Я стремлюсь понимать и принимать тебя, а ты это чувствуешь. Значит, мы сможем понять друг друга”.* ...*Больше всего в*

работе с детьми мне помогает моя готовность изменяться, становиться такой, чтобы быть ребенку интересной и полезной» (Татьяна З.).

Намечая пути профессионального самовоспитания после окончания вуза, студенты учитывают собственную индивидуальность: «...но чего не хватает больше всего, так это ощущения внутренней свободы рядом с детьми, а это мешает быть такой и поступать так, как необходимо. Можно сказать, что для меня работа с детьми означает, что постоянно необходимо “прыгать выше собственной головы”. И это мне нравится»; «...прежде всего, мне хотелось бы устранить ту скованность, стеснение, которые мешают проявить свои креативные способности в работе с детьми в полной мере. Для этого необходимо, прежде всего, постоянно пытаться это делать... Я думаю, что это умение разовьется у меня с увеличением педагогического опыта».

Таким образом, наблюдения за студентами во время проведения тренингов, анализ их рефлексивных самоотчетов и сочинений позволяет, по нашему мнению, сделать вывод о том, что задачи индивидуально-ориентированного (завершающего) этапа подготовки были решены:

- удалось стимулировать проявление индивидуальных особенностей студентов;
- у студентов появилось стремление к поиску нестандартных, творческих решений поставленных перед ними учебных задач;
- стала более глубокой и содержательной педагогическая рефлексия в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Контрольная диагностика результатов готовности студентов экспериментальной и контрольной групп к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками включала качественные и количественные методы обработки результатов.

На основании качественного анализа содержания отчетной документации по педагогической практике, рефлексивных самоотчетов и сочинений студентов в процессе изучения спецкурса «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей

дошкольного возраста», а также количественных результатов тестирования, экспертного оценивания выраженности профессионально значимых личностных качеств студенты контрольной и экспериментальной групп распределялись нами по уровням готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей (характеристику уровней см. в параграфе 1.3, шкалу распределения результатов по уровням готовности см. в параграфе 2.1).

Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням готовности до и после проведения формирующего эксперимента представлено в рисунке (Рисунок 22).

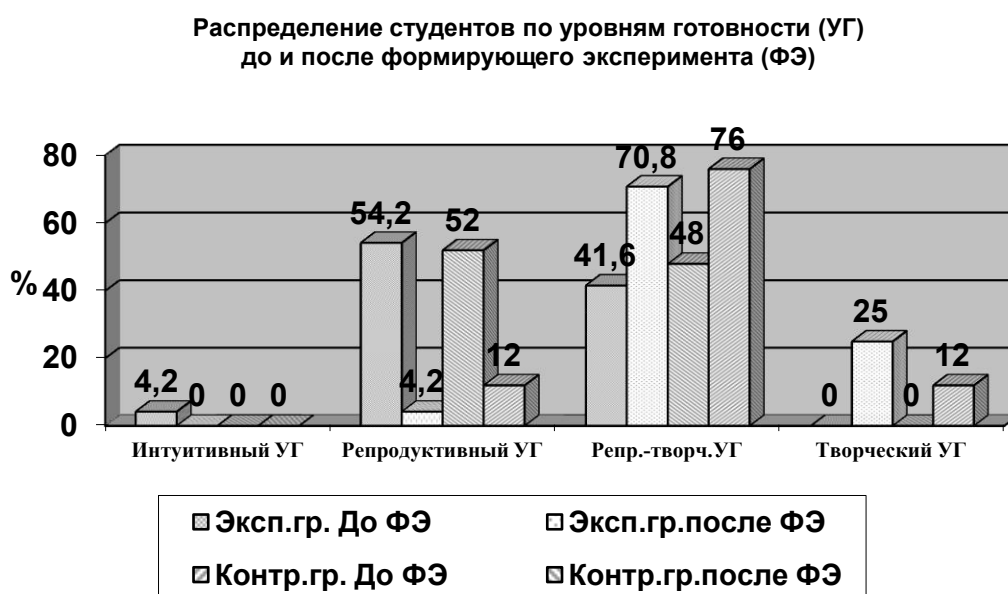


Рис. 22. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням готовности до и после проведения формирующего эксперимента

Таким образом, если в экспериментальной группе увеличилось количество студентов с творческим и репродуктивно-творческим уровнем готовности, то в контрольной группе произошло снижение количества студентов с интуитивным уровнем готовности, благодаря чему возросло число представителей репродуктивного и репродуктивно-творческого уровня готовности. Следовательно, предложенная в рамках нашего исследования методика подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей способствует развитию основных структурных

компонентов готовности к указанному аспекту деятельности. Этот вывод подтверждается вычислением значимости различий экспертных оценок выраженности профессионально важных качеств личности у студентов контрольной и экспериментальной групп.

Результаты вычислений значимости различий оценок выраженности профессионально важных качеств личности у студентов можно представить следующим образом.

Значимость различий экспертных оценок выраженности знаний о ребенке, совместной изобразительной деятельности детей и ее педагогическом регулировании:

В результате проведенного экспертного оценивания студентов контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования мы получили следующие результаты, представленные в Приложении 20 (Таблица 7).

Полученные результаты экспертного оценивания студентов контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования нами были распределены по уровням (Рисунок 23).

На Рисунке 23 мы видим, что интуитивный уровень был выявлен у в экспериментальной группе у 1 человека, у 11 человек — в контрольной.



Рис. 23. Результаты экспертного оценивания студентов контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования

Для того чтобы обобщить и установить объективность и согласованность мнений экспертов на итоговом этапе исследования, мы повторно применили *коэффициента конкордации*.

Экспериментальная группа	Контрольная группа
$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 30144,5}{3^2 \cdot (35^3 - 35)} = 0,95$	$W = \frac{12 \cdot S}{m^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 29502}{3^2 \cdot (35^3 - 35)} = 0,93$

На основе выполненных расчетов мы видим, что в нашем случае существует очень сильная связь мнений экспертов при оценивании как контрольной, так и экспериментальной группы исследования.

Полученные результаты позволяют утверждать, что оценивание произведено с высокой степенью объективности и надежности.

В результате наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования мы получили следующие результаты, представленные в Приложении 21 (Таблица 8).

Полученные результаты наблюдения за студентами нами были распределены по уровням (Рисунок 24).

Распределение студентов по уровням готовности (УГ) до и после формирующего эксперимента (ФЭ)

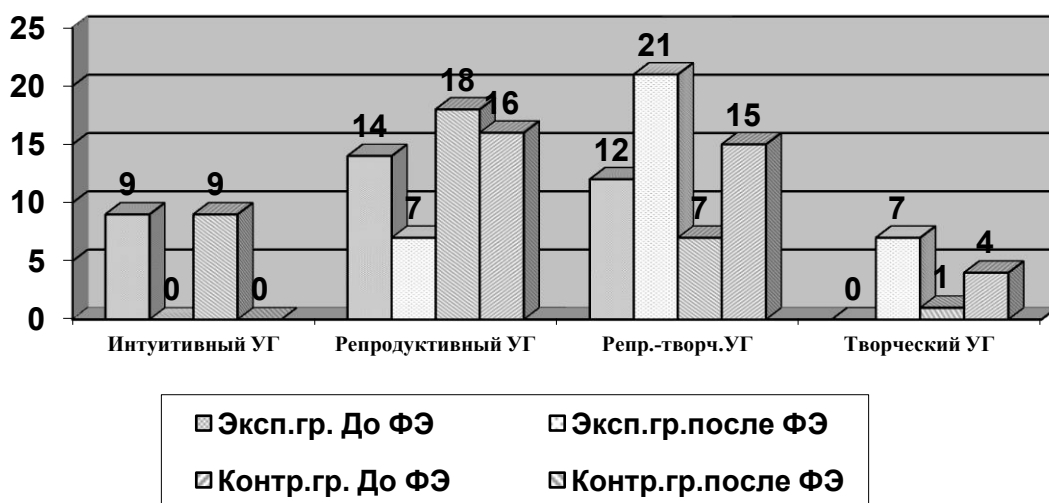


Рис. 24. Результаты наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной групп на начальном и итоговом этапах исследования

На Рисунке 24 мы видим, что интуитивный уровень не был выявлен у студентов контрольной и экспериментальной групп.

Полученные результаты мы подвергли обработке, используя параметрический критерий согласия t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

$$t_{\text{эмп}} = \frac{13,6 - 11,7}{35 \times 5,3 + 35 \times 3,6} \times \frac{35 \times 35}{35 + 35} \times (35 + 35 - 2) = 3,8$$

Полученные результаты t-критерия $t_{\text{эмп}} = 3,8 > t_{\text{кр}} = 1,99$ больше табличного, значит, различия между средним арифметическим двух групп достоверны при уровне значимости $p_{0,05} = 1,99$ и разница между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ экспериментальной и контрольной группой имеет закономерный характер.

Таким образом, можно утверждать, что полученные улучшения показателя экспериментальной группы после проведения эксперимента носят неслучайный характер.

В результате проведенного наблюдения за студентами контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования мы получили результаты, представленные в Приложении 22 (Таблица 9).

Полученные результаты экспертного оценивания нами были распределены по уровням (Рисунок 25).

На Рисунке 25 мы видим, что интуитивный уровень не был выявлен у экспериментальной группы и снижен у контрольной. Полученные результаты мы подвергли обработке, используя параметрический критерий согласия t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

$$t_{\text{эмп}} = \frac{16.1 - 13.4}{35 \times 9.3 + 35 \times 6.4} \times \frac{35 \times 35}{35 + 35} \times (35 + 35 - 2) = 4.1$$

Распределение студентов по уровням готовности (УГ) до и после формирующего эксперимента (ФЭ)

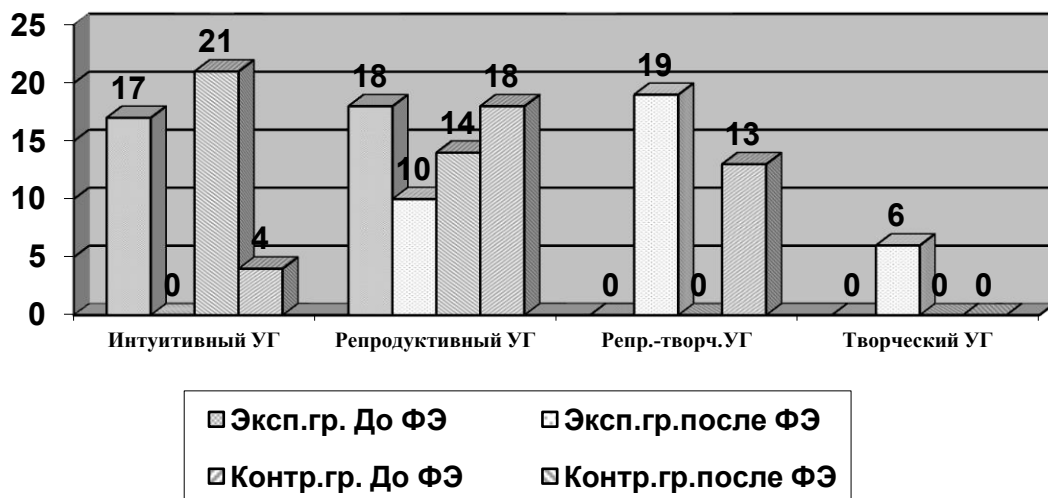


Рис. 25. Результаты экспертного оценивания контрольной и экспериментальной групп на начальном и итоговом этапе исследования

Полученные результаты t-критерия $t_{эмп} = 4.1 > t_{кр} = 1.99$ больше табличного, значит, различия между средним арифметическим двух групп достоверны при уровне значимости $p_{0,05} = 1.99$ и разница между $X_э$ и $X_к$ экспериментальной и контрольной групп имеет закономерный характер.

Таким образом, можно утверждать, что полученные улучшения показателя экспериментальной группы после проведения эксперимента носят неслучайный характер.

В результате проведенного тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования мы получили следующие результаты, представленные в Приложении 23 (Таблица 10). Полученные результаты тестирования студентов мы распределили по уровням (Рисунок 26).

Распределение студентов по уровням готовности (УГ) до и после формирующего эксперимента (ФЭ)

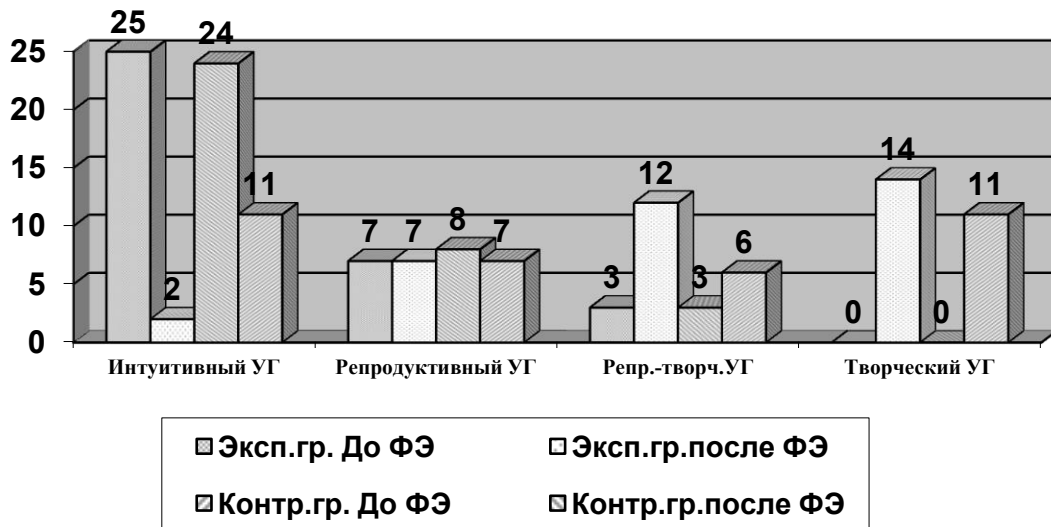


Рис. 26. Результаты тестирования студентов контрольной и экспериментальной групп на начальном и итоговом этапе исследования

На Рисунке 26 мы видим, что интуитивный уровень был выявлен в контрольной группе у 2 студентов, в экспериментальной группе интуитивный уровень не выявлен. Полученные результаты мы подвергли обработке, используя параметрический критерий согласия t-критерий Стьюдента для несвязных (независимых) выборок.

$$t_{\text{эмп}} = \frac{19,5 - 16,8}{\frac{35 \times 11,1 + 35 \times 22,4}{35 + 35}} \times \frac{35 \times 35}{35 + 35} \times (35 + 35 - 2) = 3,1$$

Полученные результаты t-критерия $t_{\text{эмп}} = 3,1 > t_{\text{кр}} = 1,99$ больше табличных, значит, различия между средним арифметическим двух групп достоверны при уровне значимости $p_{0,05} = 1,99$ и разница между $X_{\text{э}}$ и $X_{\text{к}}$ экспериментальной и контрольной группой имеет закономерный характер.

Таким образом, можно утверждать, что полученные улучшения показателя экспериментальной группы после проведения эксперимента носит неслучайный характер.

Таким образом, мы можем сделать статистически обоснованный вывод: различия экспертных оценок выраженности основных критериев сформиро-

ванности готовности студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей значимы, то есть вызваны проведением формирующего эксперимента. Это значит, что предложенная нами методика подготовки студентов эффективна.

Таким образом, *основными результатами формирующего эксперимента* являются, по нашему мнению, следующие:

1. Усилилась педагогическая мотивация вообще и стремление студентов к педагогическому участию в детском взаимодействии в частности. Сформированы определенные изобразительные умения и навыки, носящие индивидуальный характер. Об этом свидетельствуют дневники наблюдений студентов, их отчеты по итогам педагогических практик, выставки студенческих работ. Анализируя особенности собственной работы с детской группой, будущие педагоги отмечают удовлетворение результатами своей деятельности, демонстрируют способность осознавать проявление индивидуальных профессионально значимых личностных черт в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей. На основе такого анализа студенты осуществляют выбор наиболее значимых в процессе профессионального становления и интересных им форм работы с ребенком в условиях совместной изобразительной деятельности.

2. Наблюдается увеличение значений по такому параметру, как знания об изобразительной деятельности, педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей. Средние баллы экспертных оценок этого параметра в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента составляют 3,9 и 4,5 соответственно. У студентов возросла также самооценка уровня знаний (до проведения формирующего эксперимента — 4,2 балла, после — 4,6 балла).

3. Выросли показатели таких профессионально значимых личностных качеств студентов, как эмпатия, рефлексия, коммуникативность (наибольшая статистическая значимость различий экспертных оценок в контрольной и экспериментальной группах).

4. Увеличились значения выраженности креативных черт личности у студентов экспериментальной группы. Анализ результатов индивидуально-ориентированного (завершающего) этапа подготовки позволяет говорить о появлении у студентов желания участвовать в активных формах учебной работы (тренинги, творческие задания). В дневниках наблюдений, которые студенты вели во время педагогических практик, мы обнаружили попытки педагогического экспериментирования, поиски нестандартных способов решения сложных ситуаций совместной изобразительной деятельности детей. Выводы, сделанные на основе качественного анализа содержания дневников наблюдений, подтверждаются и в экспертном оценивании (средние оценки выраженности креативности до проведения формирующего эксперимента и после него — 3,8 и 4,4 балла соответственно).

5. Претерпели изменения организаторские качества (наименьший показатель статистической значимости различий экспертных оценок в контрольной и экспериментальной группах). Вместе с тем качественный анализ дневников наблюдений, отчетов студентов по итогам педагогических практик убедительно свидетельствует о том, что умения студентов организовать совместную детскую деятельность и регулировать ее стали более разнообразными, сами студенты отмечают множество удачных организационных решений различных ситуаций взаимодействия в детской группе в процессе совместной изобразительной деятельности.

6. Наиболее важным результатом формирующего эксперимента нам представляется рост профессионального самосознания будущих педагогов дошкольного образования. Студенты научились выделять и достаточно адекватно оценивать проявления собственных индивидуальных профессионально значимых личностных качеств, составлять и реализовать программы профессионального самовоспитания, видеть перспективу своего профессионального развития в вузе и в условиях самостоятельной педагогической деятельности.

Результаты апробирования предложенной в нашем исследовании методики подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной

изобразительной деятельности детей позволяют сформулировать *условия эффективности такой подготовки*:

1. Рефлексивно-творческий подход к профессиональной подготовке студентов.

2. Единство и последовательность ориентационного, обучающего и индивидуально-ориентированного этапов подготовки студентов.

3. Сочетание инвариантного и вариативного блоков учебных заданий в процессе подготовки студентов.

4. Стимулирование творческого решения поставленных перед студентами учебных задач, предполагающее разнообразие форм активного включения студентов в процесс профессионального становления, диалогичность обучения, свободный выбор студентами точки зрения, варианта решения задачи.

Выводы по второй главе

1. Используемый в исследовании комплекс методов позволил получить данные по трем направлениям. Во-первых, изучение динамики формирования основных компонентов готовности к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дало возможность обосновать необходимость специальной подготовки студентов к работе с ребенком в условиях детской группы. Во-вторых, констатирующий и формирующий этапы экспериментального исследования позволили обосновать эффективность предложенной методики подготовки студентов. В-третьих, реализация представленной методики дала возможность определить педагогические условия эффективной подготовки студентов в исследуемом нами аспекте.

2. Констатирующий этап эксперимента показал недостаточное развитие у студентов наиболее значимых для регулирования совместной изобразительной деятельности детей параметров готовности к этой деятельности (педагогическая мотивация, знания о ребенке, о совместной изобразительной деятельности, ее регулировании, профессиональные умения и профессионально важные качества личности будущих педагогов). Наименее развитыми у студентов оказались рефлексивные и креативные умения и личностные качества. Учитывая их значимость в контексте рефлексивно-творческого подхода к подготовке студентов в нашем исследовании, а также указания самих будущих педагогов на важность для них данных умений и качеств личности одной из главных задач формирующего этапа исследования становится стимулирование педагогической рефлексии и творчества в процессе индивидуального профессионального становления в вузе.

3. Формирующий этап эксперимента подтвердил гипотезу исследования. Так, в экспериментальной группе

– увеличились значения развитости основных компонентов структуры готовности студентов к регулированию взаимодействия детей;

– наиболее важным результатом нам представляется рост профессионального самосознания будущих педагогов; студенты научились выделять и достаточно адекватно оценивать проявления собственных индивидуальных профессионально значимых личностных качеств, составлять и реализовывать программы самовоспитания, видеть перспективу своего профессионального развития в вузе и в условиях самостоятельной педагогической деятельности;

– реализация названных выше педагогических условий сделала подготовку студентов более эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило эффективность построения профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей на основе рефлексивно-творческой модели педагогического образования в вузе.

Результаты теоретического и экспериментального изучения проблемы позволили сделать следующие *выводы*:

Наиболее значимыми при подготовке студентов в контексте исследуемой нами проблемы являются следующие принципы:

- принцип диалогичности педагогического взаимодействия участников образовательного процесса;
- принцип индивидуализации обучения;
- принцип вариативности функционально-ролевых позиций участников образовательного процесса;
- принцип рефлексивности;
- принцип стимулирования активности и творчества студентов (принцип креативности).

Структура подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей включает в себя единство целевого, мотивационного, содержательного, методического и результативного компонентов. Их взаимосвязь обеспечивается включением ориентирующей, образовательной, развивающей, координирующей и интегрирующей функций в структуру подготовки.

Осуществление подготовки студентов к работе с ребенком в условиях детской группы представляет собой единство и последовательность трех этапов:

- ориентационного, целями которого являются формирование у студентов основ готовности к указанной деятельности, а также потребности в профессиональном самовоспитании;

– обучающего, направленного на формирование основных структурных компонентов готовности студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей; особую значимость на этом этапе подготовки приобретает формирование общего механизма рефлексии в условиях учебно-профессиональной деятельности;

– индивидуально-ориентированного, способствующего стимулированию развития у студентов индивидуальных черт деятельности по педагогическому регулированию взаимодействия детей.

Целью и результатом подготовки студентов является готовность будущих педагогов к регулированию взаимодействия детей, которая определяется как целостная система устойчивых интегративных личностных образований (черт), обладающая индивидуальными для каждого выпускника вуза иерархическими особенностями и позволяющая ему обеспечивать развивающий по отношению к каждому ребенку характер его общения и совместных действий с другими детьми.

Основными параметрами сформированности такой готовности являются знания о ребенке и детской группе, педагогическая мотивация, коммуникативность, педагогический такт, эмпатия, рефлексия, креативность, организаторские черты.

Готовность к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками может быть представлена следующими уровнями:

- минимальным (интуитивным);
- низким (репродуктивным);
- средним (репродуктивно-творческим);
- высоким (творческим).

Результаты констатирующего этапа эксперимента дали возможность обосновать необходимость специальной подготовки студентов к педагогической работе с ребенком в условиях детской группы. Студенты вполне осознают значимость педагогического регулирования взаимодействия детей. Вместе с тем только незначительная их часть ориентируются на развитие индивиду-

альности ребенка в условиях детской группы. У будущих педагогов недостаточно развиты наиболее значимые в исследуемом аспекте профессиональные умения и профессионально важные качества личности. При этом студенты указывают на особую роль рефлексивности и креативности как в процессе профессиональной подготовки, так и в осуществлении регулирования взаимодействия детей со сверстниками.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной,

- усилились педагогическая мотивация вообще и стремление студентов к педагогическому участию в детском взаимодействии в частности;

- увеличились значения по такому параметру, как знания о ребенке и детской группе;

- возросли значения выраженности таких профессионально значимых личностных качеств студентов, как эмпатия, рефлексия, коммуникативность (наибольшая статистическая значимость различий экспертных оценок отмечается в контрольной и экспериментальной группах);

- увеличились значения выраженности креативных черт личности;

- произошел рост профессионального самосознания будущих педагогов: студенты научились адекватно оценивать проявления индивидуальных профессионально значимых личностных качеств и на этой основе выстраивать перспективу своего профессионального становления в вузе и в условиях самостоятельной педагогической деятельности.

Результаты апробирования предложенной в нашем исследовании методики подготовки студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками позволили сформулировать условия эффективности такой подготовки:

- реализация рефлексивно-творческого подхода к профессиональной подготовке студентов;

- сочетание инвариантного и вариативного блоков учебных заданий в процессе подготовки студентов;

– стимулирование творческого решения поставленных перед студентами учебных задач, предполагающее разнообразие форм активного включения студентов в процесс профессионального становления, диалогичность обучения, свободный выбор студентами точки зрения, варианта решения задачи;

– единство и последовательность ориентационного, обучающего и индивидуально-ориентированного этапов подготовки студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — Москва : Просвещение, 1990. — 141 с. — Текст : непосредственный.

2. Абрамова, Я. А. Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / Я. А. Абрамова, Ю. А. Соловьева, Л. Н. Ухинова. — Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IV Междунар. науч. конф. — Краснодар : Новация, 2018. — С. 15-17.

3. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учебное пособие / В. А. Аверин. — Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 1998. — 379 с. — Текст : непосредственный.

4. Акулова, Е. Ф. Социально-педагогические взгляды на дошкольное образование за рубежом / Е. Ф. Акулова // Наука, образование, общество. — 2015. — № 1. — С. 41-53. — Текст : непосредственный.

5. Александрова, Е. А. Взаимодействие детей и взрослых и создание открытого детско-взрослого сообщества / Е. А. Александрова. — Текст : непосредственный // Новые ценности образования. — Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2009. — № 3. — С. 28-32.

6. Алексеева, Л. С. Эстетическое воспитание в русской народной педагогике : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Алексеева Людмила Сергеевна. — Пятигорск : 2002. — 18 с. — Текст : непосредственный.

7. Альбуханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности : монография / К. А. Альбуханова-Славская. — Москва : Наука, 1980. — 335 с. — Текст : непосредственный.

8. Альбуханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности: (Проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности) : избр. психол.

труды / К. А. Альбуханова-Славская. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 216 с. — Текст : непосредственный.

9. Альтшуллер, Г. С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. — Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1991. — 225 с. — Текст : непосредственный.

10. Амонашвили, Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям : избранные психологические труды : в 70 томах / Ш. А. Амонашвили. — Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. — 544 с. — (Психологи Отечества). — Текст : непосредственный.

11. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. — Москва : Директ-Медиа, 2008. — 134 с. — Текст : непосредственный.

12. Анастаси, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные групповые различия в поведении : учебное пособие / А. Анастаси. — Москва : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001. — 752 с. — Текст : непосредственный.

13. Аникина, А. П. Творческая деятельность как основа формирования способностей у детей дошкольного возраста / А. П. Аникина. — Текст : непосредственный // Образование: прошлое, настоящее и будущее : сб. ст. / под ред. А. Л. Лурия. — Краснодар : Новация, 2016. — С. 23-26.

14. Ансимова, Н. П. Преимущество образовательных результатов среднего общего и высшего образования / Н. П. Ансимова. — Текст : непосредственный // Ярославский психологический вестник. — 2019. — № 2 (44). — С. 85-99.

15. Антонов, Н. В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций : специальность 13.00.08 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Антонов Николай Викторович. — Москва, 2018. — 267 с. — Текст : непосредственный.

16. Асмолов, А. Г. Как управлять изменениями в мире дошкольного образования / А. Г. Асмолов. — Текст : непосредственный // Образовательная политика. — 2014. — № 1. — С. 2-8.

17. Асмолов, А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства в России / А. Г. Асмолов. — Текст : непосредственный // Новое время — новая дидактика : сборник. — Москва : Корпорация «Федоров», 2001. — С. 5-24.

18. Афанасьев, В. В. Применение методов математической статистики в научных исследованиях / В. В. Афанасьев. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2006. — № 4. — С. 5-12.

19. Афанасьев, В. В. Теория вероятностей : учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Математика» / В. В. Афанасьев. — Москва : ВЛАДОС, 2007. — 350 с. — Текст : непосредственный.

20. Афанасьева, О. В. Творчество: свобода и необходимость / О. В. Афанасьев. — Москва : Просвещение, 1995. — 275 с. — Текст : непосредственный.

21. Бабанский, Ю. К. Повышение эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. — Москва : Педагогика, 1982. — 192 с. — Текст : непосредственный.

22. Бадыкова, А. И. Изучение творческого воображения детей младшего школьного возраста в изобразительной деятельности / А. И. Бадыкова, Е. Н. Блинова, Г. Р. Шагиалеева. — Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2013. — № 7. — С. 194-202.

23. Байбородова, Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. — Ярославль : Академия развития, 2007. — 336 с. — Текст : непосредственный.

24. Байбородова, Л. В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / В. Н. Белкина, Т. Н. Гущина, М. В. Груздев. — Текст : непосредственный.

ный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2018а. — Том 8. — № 5. — С. 7-21.

25. Байбородова, Л. В. Метод диагностических ситуаций в педагогическом исследовании / Л. В. Байбородова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2016а. — № 3. — С. 8-12.

26. Байбородова, Л. В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Байбородова Людмила Васильевна. — Ярославль, 1994. — 431 с. — Текст : непосредственный.

27. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 191 (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с. — Текст : непосредственный.

28. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. — Москва : Просвещение, 1995. — 240 с. — Текст : непосредственный.

29. Бандура, А. Социально-когнитивная теория личности. — Текст : непосредственный / А. Бандура // Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. — С. 37-392.

30. Басов, М. Я. Общие основы педологии / М. Я. Басов. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. — 776 с. — Текст : непосредственный.

31. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : СИПИ, 1994. — 152 с. — Текст : непосредственный.

32. Белкина, В.Н. Подготовка к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: 13.00.08 диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /

Белкина Валентина Николаевна. — Ярославль, 2000— 320 с. — Текст : непосредственный.

33. Белкина В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : учебник для академического бакалавриата / В. Н. Белкина. — Москва : Юрайт, 2018. — 170 с. — Текст : непосредственный.

34. Белкина В. Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога дошкольного образования как фактор эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников / В. Н. Белкина. — Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2017. — № 5. — С. 163-170.

35. Белкина, В. Н. Компетентностный подход в процессе непрерывного профессионального образования студентов : монография / В. Н. Белкина. — Ярославль : Канцлер, 2011а. — 139 с. — Текст : непосредственный.

36. Белкина, В. Н. Контроль и оценка развития профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного педагогического образования : монография / В. Н. Белкина. — Ярославль : ЯГПУ, 2012. — 219 с. — Текст : непосредственный.

37. Белкина, В. Н. Технология формирования профессиональной рефлексии у студентов : монография / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина. — Ярославль : Канцлер, 2011б. — 204 с. — Текст : непосредственный.

38. Белкина, В. Н. Формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе непрерывного профессионального образования : монография / под ред. В. Н. Белкиной. — Ярославль : Канцлер, 2014. — 262 с. — Текст : непосредственный.

39. Белькова, А. Н. Развитие творчества старших дошкольников в совместной деятельности : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белькова Анна Николаевна. — Санкт-Петербург, 2013. — 234 с. — Текст : непосредственный.

40. Березина, В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования : учебно-методическое пособие /

В. А. Березина. — Москва : АНО «Диалог культур», 2007. — 512 с. — Текст : непосредственный.

41. Бермус, А. Г. Введение в педагогическую деятельность : учебник / А. Г. Бермус. — Москва : Директ Медиа, 2013. — 112 с. — Текст : непосредственный.

42. Битянова, М. Р. Психологическое сопровождение детей / М. Р. Битянова. — Текст : непосредственный // Школьный психолог. — 2000. — № 10. — С. 19-23.

43. Битянова, М. Р. Развитие субъектной позиции учащихся: опыт педагогического проектирования : учебно-методическое пособие / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. — Москва : Изд-во ПСТГУ, 2016. — 212 с. — Текст : непосредственный.

44. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : специальность 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бобиенко Олеся Михайловна. — Казань, 2005. — 24 с. — Текст : непосредственный.

45. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д. Б. Богоявленская. — Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. — 172 с. — Текст : непосредственный.

46. Богуславская, Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования / Т. Н. Богуславская. — Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. — 2012. — № 4. — С. 52-63.

47. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. — Москва : Педагогика, 1972. — 351 с. — Текст : непосредственный.

48. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. — Москва : Просвещение, 1968. — 464 с. — Текст : непосредственный.

49. Большаков, А. В. Проблема определения творчества / А. В. Большаков. — Текст : непосредственный // Аналитика культурологии. — 2007. — № 8. — С. 13-22.

50. Большая советская энциклопедия : сайт. — Москва, 2010. — URL: <https://bse.slovaronline.com/> (дата обращения: 23.07.2014). — Текст : электронный.

51. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е. В. Бондаревская. — Текст : непосредственный // Методист. — 2003. — № 2. — С. 2-6.

52. Борисова, С. П. Современное дошкольное образование за рубежом / С. П. Борисова. — Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. — 2010. — № 3. — С. 132-137.

53. Буре Р. С. Воспитатель и дети / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. — Москва : Просвещение, 1979. — 144 с. — Текст : непосредственный.

54. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы / Т. В. Бурлакова. — URL: <https://rucont.ru/efd/532715>. (дата обращения: 20.12.2020). — Текст : электронный.

55. Бухвалов, В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. — Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. — 144 с. — Текст : непосредственный.

56. Буш, Г. Я. Аналогии и техническое творчество / Г. Я Буш. — Рига : Авотс, 1981.- 139 с. — Текст : непосредственный.

57. Ванслов, В. В. Эстетика. Искусство. Искусствознание. Вопросы теории и истории / В. В. Ванслов. — Москва : Изобразительное искусство, 1983. — 232 с. — Текст : непосредственный.

58. Варзанова, М. А. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей профессиональных образовательных организаций : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой сте-

пени кандидата педагогических наук / Варзанова Мария Александровна. — Ярославль, 2020. — 247 с. — Текст : непосредственный.

59. Варкки, Н. А. Ребенок в мире творчества / Н. А. Варкки. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 6. — С. 57-67.

60. Вегнер, В. Неужели я гений? Пособие для развития талантов. Тренировка ума / В. Венгер, Р. Поу ; пер. с англ. — Санкт-Петербург : Питер Паблишинг, 1997. — 256 с. — Текст : непосредственный.

61. Веракса, А. Н. Дошкольное образование в трех культурах / А. Н. Веракса. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2013. — № 6. — С. 58-63.

62. Веракса, А. Н. Развитие дошкольного образования в Германии / А. Н. Веракса. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2008. — № 2. — С. 88-93.

63. Вербенец, А. М. Примеры использования игровых методов и приемов в формах организации совместной с педагогом детской деятельности, совместная деятельность педагога и детей 4-5 лет / А. М. Вербенец. — Текст : непосредственный // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2013. — № 6. — С. 29-34.

64. Вергелес, Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии / Г. И. Вергелес. — Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 7-18.

65. Вержицкая, Е. Н. Уровневая дифференциация профессионализма как закономерность личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования / Е. Н. Вержицкая // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2011. — № 2. — С. 64-68. — Текст : непосредственный.

66. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — Москва : НМЦ СПО, 1999. — 538 с. — Текст : непосредственный.

67. Владыкина, И. Ю. Влияние художественно-творческой деятельности на развитие творческого / И. Ю. Владыкина, О. В. Куртеева. — Текст : непосредственный // Проблемы школьного и дошкольного образования. — 2014. — № 2. — С. 74-75.

68. Власов, В. А. Теория эстетического воспитания в России : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Власов Вадим Александрович. — Пятигорск, 2000. — 20 с. — Текст : непосредственный.

69. Воителева, Н. А. Ученые — о сущности педагогического творчества / Н. А. Воителева. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2014. — № 3. — С. 48-52.

70. Волков, Ю. Г. Социология : учебник / Ю. Г. Волков, В. И. Добреньков, В. Н. Нечипуренко, А. В. Попов ; под ред. проф. Ю. Г. Волкова. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Москва : Гардарики, 2003. — 512 с.

71. Воробьева, И. И. Взаимосвязь качества дошкольного образования, уровня развития творческого мышления воспитанников и развития творческого мышления педагогов при решении педагогических задач / И. И. Воробьева, А. К. Белолуцкая. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. — 2019. — № 5. — С. 34-53.

72. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с. — Текст : непосредственный.

73. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1991. — 93 с. — Текст : непосредственный.

74. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62-76.

75. Выготский, Л. С. Педагогическая психология : монография / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1991. — 469 с. — Текст : непосредственный.

76. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1987. — 344 с. — Текст : непосредственный.

77. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман. — Текст : непосредственный // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — Москва : Инноватор, 1995. — Вып. 3. — С. 58-64.

78. Газман, О. С. Социально-педагогические аспекты развития / О. С. Газман. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1988. — № 5. — С. 70-75.

79. Галковская, И. В. Дополнительность как ведущий принцип процесса становления комплементарных образовательных систем / И. В. Галковская. — Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. — Гуманитарные науки. — 2005. — № 4. — С. 98-103.

80. Гальперин, П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Выготский, Н. Ф. Талызина. — Москва : Изд.-во МГУ, 1972. — 262 с. — Текст : непосредственный.

81. Гарбер И. Е. Метапсихология в XXI веке: предмет, структура, методы / И. Е. Гарбер. — Текст : непосредственный // Психологический журнал. — 2006. — № 4. — С. 106-11.

82. Гафурова, Н. В. Интегральная модель интеллектуально-личностного развития учащихся в системе образования / Н. В. Гафурова. — Москва : МАКС Пресс, 2004. — 219 с. — Текст : непосредственный.

83. Гилфорд, Д. Три стороны интеллекта. — Текст : непосредственный // Психология мышления : сборник переводов с немецкого и английского / под редакцией А. М. Матюшкина. — Москва : Прогресс, 1965. — 532 с.

84. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43-52.

85. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — Текст : непосредственный // — СПб.: Питер, 2013. —С. 464.

86. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — URL: http://www.dolit.net/author/3952/ebook/11502/gozman_lya/psihologiya_emotsionalnyih_otnosheniy/read/2 (дата обращения: 20.12.2020). — Текст : электронный.

87. Голованова, И. Л. Активизация творческих способностей дошкольников и младших школьников в процессе работы различными художественными материалами : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Голованова Ирина Львовна. — Москва : 1995. — 24 с. — Текст : непосредственный.

88. Голошапов, В. А. Опыт педагогического исследования проблем разновозрастного обучения (Эксперим. лицей г. Усть-Илимска Иркут. обл.) / В. А. Голошапов. — Текст : непосредственный // Проблемы разновозрастного обучения. — 2002. — № 2. — С. 16-23.

89. Голуб, Г. Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, И. С. Фишман. — Текст : непосредственный // Вопросы образования. — 2008. — № 2. — С. 161-184.

90. Гребенюк, О. С. Общие основы педагогики : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 03.10.00 «Педагогика и психология» / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. — Москва : ВЛАДОС, 2003. — 160 с. — Текст : непосредственный.

91. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Москва : Юрайт, 2019. — 410 с. — Текст : непосредственный.

92. Грешилова, А. В. Содержание метапредметных компетенций у студентов среднего профессионального образования / А. В. Грешилова. — Текст : непосредственный // *Magister Dixit*. — 2014. — № 1 (13). — С. 174-178.

93. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Г. Григорьева. — Москва, 1999. — 344 с. — Текст : непосредственный.

94. Гришина, Ю. В. Учебно-творческая деятельность студентов как средство развития профессионального творчества будущих специалистов / Ю. В. Гришина // *Ученые записки Орловского государственного университета*. — Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 1. — С. 241-248. — Текст : непосредственный.

95. Гурвиц, В. Н. Развитие творчества у детей старшего дошкольного возраста на занятиях по художественному конструированию / В. Н. Гурвич // *Преподаватель XXI век*. — 2010. — Т. 1. — № 4. — С. 112-114. — Текст : непосредственный.

96. Гущина, Т. Н. Теоретические подходы, сущность, содержание и особенности социального развития обучающихся в дополнительном образовании / Т. Н. Гущина. — Текст : непосредственный // *Социальная компетентность личности : сборник научных статей*. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. — С. 63-67.

97. Гущина, Т. Н. Технология индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Т. Н. Гущина. — Текст : непосредственный // *Инновации в образовании*. — 2019. — № 4. — С. 76-88.

98. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов ; Психол. Рос. акад. образования. — 2-е изд. — Москва : Пед. общество России, 2000. — 479 с. — Текст : непосредственный.

99. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — Москва : ИЦ «Академия», 2004. — 283 с. — Текст : непосредственный.

100. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : Норма, 1996. — 176 с. — Текст : непосредственный.

101. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения : монография / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». — Москва : Интор, 1996. — 542 с. — Текст : непосредственный. — Текст : непосредственный.

102. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : словарь / В. И. Даль. — URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russiandictionary-Dal-term-6166.htm>. (дата обращения: 23.11.2020). — Текст : электронный.

103. Данилова Е. С. Дошкольное и школьное образование в Японии / Е. С. Данилова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сборник научных статей. — Воронеж : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Ритм», 2016. — С. 270-273.

104. Данилова, Л. Н. Ценностные трансформации педагогической деятельности / Л. Н. Данилова. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология современного образования: Теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. — С. 29-34.

105. Даржания, А. Д. Критерии и уровни сформированности организационно управленческих умений у студентов профессионального колледжа / А. Д. Даржания. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2009. — № 11 (11). — С. 273-277.

106. Даутова, О. Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии : учебно-методическое пособие /

О. Б. Даутова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2018. — 176 с. — Текст : непосредственный.

107. Деркач, А. А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления : монография / А. А. Деркач, Е. В. Куликова, Е. В. Селезнева. — Москва ; Псков : Фил. Федерального Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Сев.-Зап. акад. гос. службы в г. Пскове» ; Междунар. акад. акмеологических наук ; Псковский обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2007. — 113 с. — Текст : непосредственный.

108. Деркунская, В. А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду / В. А. Деркунская. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2019. — № 1. — С. 34-45.

109. Деркунская, В. А. Поддержка детских инициатив как условие воспитания дошкольника как субъекта деятельности и поведения / В. А. Деркунская. — Текст : непосредственный // Педагогическая наука и современное образование : сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции 11 февраля 2016 г. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — 405 с.

110. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учебное пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. — Москва : Academia, 1998. — 168 с. — Текст : непосредственный.

111. Диагностика в детском саду : содерж. и орг. диагност. работы в дошкол. образоват. учреждении : методическое пособие / Л. А. Баландина и др. ; под ред. Е. А. Ничипорюк, Г. Д. Посевиной. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. — 287 с. — Текст : непосредственный.

112. Дмитриева, Е. Н. Педагогические условия формирования изобразительного творчества у детей среднего дошкольного возраста : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

Дмитриева Елена Николаевна. — Москва, 1990. — 16 с. — Текст : непосредственный.

113. Долотов, Б. И. Развитие творческого воображения / Б. И. Долотов, В. Д. Бердоносков, М. Б. Долотова. — Текст : непосредственный // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. — 2010. — № 3. — С. 46-49.

114. Дониная, И. А. Особенности формирования метапредметных компетенций в условиях дистанционного обучения / И. А. Дониная, К. Р. Хачатурова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67-2. — С. 56-61.

115. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, А. А. Беликов и др. ; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» ; Ин-т образования. — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 277 с. — Текст : непосредственный.

116. Дополнительное образование детей: история и современность : учебное пособие для академического бакалавриата / ответственный редактор А. В. Золотарева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2019. — 267 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/436482> (дата обращения: 15.07.2020). — Текст : электронный.

117. Доронова, Т. Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей / Т. Н. Доронова. — Москва : Просвещение, 2003. — 159 с. — Текст : непосредственный.

118. Дыбина, О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : специальность 13.00.07 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Дыбина Ольга Витальевна. — Москва, 2002. — 45 с. — Текст : непосредственный.

119. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. — Москва : Народное образование, 2001. — 496 с. — Текст : непосредственный.

120. Дьяченко, В. К. Диалоги об образовании: разновозрастные образовательные коллективы — основа реформирования современной школы / В. К. Дьяченко. — Текст : непосредственный // Школьные технологии. — 2001. — № 1. — С. 41-64.
121. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. — Москва : Педагогика, 1991. — 234 с. — Текст : непосредственный.
122. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольников / О. М. Дьяченко. — Москва : Просвещение, 1986. — 340 с. — Текст : непосредственный.
123. Дьяченко, О. М. О некоторых особенностях развития воображения / О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова // Вопросы психологии. — 1986. — № 6. — С. 107-114. — Текст : непосредственный.
124. Дьяченко, О. М. Пути активизации воображения дошкольников / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. — 1987. — № 1. — С. 44-51. — Текст : непосредственный.
125. Езикеева, В. А. Картина как средство эстетического воспитания детей дошкольного возраста / В. А. Езикеева. — Москва : Просвещение, 1960. — 250 с. — Текст : непосредственный.
126. Еремина, Л. И. Развитие креативности личности: психологический аспект / Л. И. Еремина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2014. — № 1. — С. 42-47. — Текст : непосредственный.
127. Ермолаева, М. В. Практическая психология творчества / М. В. Ермолаева. — Москва : Наука, 2003. — 131 с. — Текст : непосредственный.
128. Есаян, Т. С. Начальное эстетическое воспитание детей 5-7 лет как фактор целостного освоения ими действительности : специальность 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Есаян Тамара Сергеевна. — Ростов-на-Дону, 2002. — 197 с. — Текст : непосредственный.

129. Ефремова, Н. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Н. Ф. Ефремова. — Москва : АСТ, Астрель, Харвест, 2006. — Т. 2. — 500 с. — Текст : непосредственный.

130. Жернильская, И. А. Продуктивные виды деятельности как условие эстетического развития детей 4-6 лет : автореф. дис. канд. пед. наук : защищена 1995 : утв. 1995 / И. А. Жернильская. — Москва : 1995. — 17 с. — Текст : непосредственный.

131. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — Москва : Педагогика, 1987. — 160 с. — Текст : непосредственный.

132. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — Москва : Издательский Центр «Академия», 2001. — 184 с. — Текст : непосредственный.

133. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 томах / А. В. Запорожец. — Москва : Педагогика, 1986. — 318 с. — Текст : непосредственный.

134. Запорожец, А. В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста / А. В. Запорожец. — Москва : Учпедгиз, 1969. — 26 с. — Текст : непосредственный.

135. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. — Москва : Книга, 2004. — 156 с. — Текст : непосредственный.

136. Захаров К. П. Истоки коллективного взаимного обучения — С диалог Александра Григорьевича Ривина / К. П. Захаров. — Санкт-Петербург : ЭЛВИПРИНТ, 2016. — 57 с. — Текст : непосредственный.

137. Захарюта, Н. Современный подход к развитию творческой личности / Н. Захарюта. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 3. — С. 21-27.

138. Захарюта, Н. Современный подход к развитию творческой личности / Н. Захарюта. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 3. — С. 21-27.

139. Зеер Э. Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — Текст : непосредственный // Мир психологии. — 2002. — № 4. — С. 194-203.

140. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании : монография / И. А. Зимняя ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (Технол. ун-та), Сектор гуманизации образования. — Москва : ИЦПКПС, 2004. — 38 с. — Серия : Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. — Текст : непосредственный.

141. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с. — Текст : непосредственный.

142. Золотарева, А. В. Перспективы профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей / А. В. Золотарева — Текст : непосредственный // Вестник КГУ им Н. А. Некрасова. — 2012. — Том 18. — С. 153-157.

143. Золотарева, А. В. Результаты исследования уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей / А. В. Золотарева, Н. А. Мухамедьярова. — Текст : непосредственный // Образование личности. — 2017. — № 4. — С. 59-70.

144. Зырянова, А. С. Воображение и творческие способности детей в младшем школьном возрасте / А. С. Зырянова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С. 850-852.

145. Зырянова, О. Ю. Изобразительная деятельность детей 6-8 лет как средство формирования эстетического отношения к природе : дис. канд. пед.

наук: защищена 2000: утв. 2000 / О. Ю. Зырянова. — Москва : 2000. — 157 с. — Текст : непосредственный.

146. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. — Москва : Чистые пруды, 2007. — 32 с. — Текст : непосредственный.

147. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных и творческих дел / И. П. Иванов. — Москва : Педагогика, 1989. — 209 с. — Текст : непосредственный.

148. Иванова О. А. Профессиональное развитие педагога в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов. — Текст : непосредственный // Вестник Нижневартковского государственного университета. — 2019. — № 1. — С. 51-57.

149. Иванова, А. А. Развитие творческого воображения старших дошкольников / А. А. Иванова, Н. А. Шинкарева. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : материалы III Междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 08 мая 2015 г.) — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 136-138.

150. Игнатъев, Е. И. О некоторых особенностях изучения представлений и воображения / Е. И. Игнатъев. — Москва : Просвещение, 1956. — 107 с. — Текст : непосредственный.

151. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 512 с. — Текст : непосредственный.

152. Ильницкая, И. Творческая деятельность и психическое развитие ребенка. / И. Ильинская, Л. Остапенко. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2009. — № 5. — С. 49-53.

153. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. — 181 с. — Текст : непосредственный.

154. Ительсон, Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. — Москва : Просвещение, 1972. — 264 с. — Текст : непосредственный.
155. Каган, М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. — Москва : Политическая литература, 1974. — 331 с. — Текст : непосредственный.
156. Казакова, Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / А. П. Тряпицына, И. Ю. Тарханова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 5. — С. 127-135.
157. Казакова, Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество : конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией : пособие для воспитателей детского сада / Т. Г. Казакова. — Москва : Просвещение, 1985. — 192 с. — Текст : непосредственный.
158. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для вузов / Т. Г. Казакова. — Москва : ВЛАДОС, 2006. — 255 с. — Текст : непосредственный.
159. Казаренков В. И. Творчество педагога как система / В. И. Казаренков. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2011. — № 3. — С. 109-114.
160. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — Москва : Педагогика, 1990. — 144 с. — Текст : непосредственный.
161. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — Москва : Институт психологии РАН, 2004. — 424 с. — Текст : непосредственный.
162. Карпова, Е. В. Специфика профессионально важных качеств современного педагога / Е. В. Карпов. — Текст : непосредственный // Современные тенденции развития начального и эстетического образования : сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной

60-летию факультета начального и музыкального образования (28 марта 2019 г.) / под общ. ред. С. П. Чумаковой. — Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. — С. 241-243.

163. Карпова, И. А. Особенности художественно-творческого развития детей дошкольного возраста / И. А. Карпова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV Междунар. науч. конф. — Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. — С. 40-42.

164. Качалова, А. А. Творческое воображение и его диагностирование в процессе художественной деятельности дошкольников / А. А. Качалова. — Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — 2010. — № 2. — С. 139-140.

165. Кашапов, М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога / М. М. Кашапов. — Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. — Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2019. — Т. 29. — Вып. 2. — С. 137-147.

166. Кашапов, М. М. Профессионализация мышления преподавателя в условиях образовательной среды / М. М. Кашапов. — Текст : непосредственный // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития. — 2020. — № 6. — С. 315-319.

167. Кашуркина С. С. Престиж профессии «педагог дошкольного образования»: оценки педагогов и позиция родителей / С. С. Кашуркина, Т. А. Лукишина. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2019. — № 6. — С. 36-49.

168. Ковалев, А. Г. К вопросу о структуре способностей к изобразительной деятельности / А. Г. Ковалев // Проблемы способностей. — Москва : Академия пед. наук, 2002. — 117 с. — Текст : непосредственный.

169. Коган, Л. Н. Философия : учебник / Л. Н. Коган, А. Г. Спиркин. — 2-е изд. — Москва : Гардарики, 2006. — 736 с. — Текст : непосредственный.

170. Коломенских, Я. Л. Детская психология / Я. Л. Коломенских, Е. А. Панько. — Минск : Университетское, 1988. — 223 с. — Текст : непосредственный.

171. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества / Т. С. Комарова. — Москва : Мнемозина, 1995. — 160 с. — Текст : непосредственный.

172. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : метод. пособие для воспитателей и педагогов : для работы с детьми 2-7 лет / Т. С. Комарова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 160 с. — Текст : непосредственный.

173. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т. С. Комарова. — Москва : Просвещение, 1990. — С. 142. — Текст : непосредственный.

174. Комарова, Т. С. Интеграция в эстетическом воспитании детей / Т. С. Комарова. — Текст : непосредственный // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 6. — С. 14-24.

175. Комарова, Т. С. Обучение дошкольников технике рисования / Т. С. Комарова. — Москва : Педагогическое общество России, 2005. — 176 с. — Текст : непосредственный.

176. Комарова, Т. С. Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет / Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. В. Зацепина. — Москва : Педагогическое общество России, 2000. — 128 с. — Текст : непосредственный.

177. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. — Т. 2 : Отдельные произведения / Я. А. Коменский ; Акад. наук СССР. — Москва : Государственное учебно-педагогическое изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. — 288 с. — Текст : непосредственный.

178. Кондраков М. И. Психология. Иллюстрированный словарь : Более 600 ил. и 1700 ст. / И. М. Кондаков. — Санкт-Петербург ; Москва : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003 (Москва : ПФ Красный пролетарий). — 508 с.

179. Кондратьева, Н. В. Критерии, показатели и уровни развития творческих способностей младших школьников / Н. В. Кондратьева. — Текст :

непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — № 12-1. — С. 99-102.

180. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей : монография / под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. — 443 с. — Текст : непосредственный.

181. Коршунова, О. В. Исследование представлений будущих педагогов о метапредметности в обучении / О. В. Коршунова. — Текст : непосредственный // Педагогическое искусство. — 2017. — № 1. — С. 32-4.

182. Кротова, М. В. Особенности индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в разновозрастной группе / М. В. Кротова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 3. — С. 42-48.

183. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. — Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 98 с. — Текст : непосредственный.

184. Куриленко, И. В. Диагностика креативности в современном образовании / И. В. Куриленко. — Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 15. — С. 67-69.

185. Лебедева, Л. А. Особенности развития творческого воображения в дошкольном возрасте / Л. А. Лебедева, Ю. А. Игонькина. — Текст : электронный // Студенческий научный форум — 2015 : материалы VII Междунар. студен. электрон. науч. конф. 15 февр. — 31 марта 2015 г., г. Саратов. — Саратов, 2015. — URL: <https://www.scienceforum.ru/-2015/1348/7542> (дата обращения: 21.07.2020).

186. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1976. — 187 с. — Текст : непосредственный.

187. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х томах / А. Н. Леонтьев. — Москва : Педагогика. — 1983. — Т. 1. — 391 с. — Текст : непосредственный.
188. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1981. — 494 с. — Текст : непосредственный.
189. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. — Москва : Знание, 1974. — 64 с. — Текст : непосредственный.
190. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении : монография / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 320 с. — Текст : непосредственный.
191. Лихолетов, В. В. Развитие творческого воображения / В. В. Лихолетов, Б. В. Шмаков. — Челябинск : Федеральное агентство по образованию, Южно-Уральский гос. ун-т, каф. «Экономика и упр. на трансп.», 2008. — 138 с. — Текст : непосредственный.
192. Ломов, Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. В. А. Барабанщиков и др. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. — 622 с. — Текст : непосредственный.
193. Ломова, С. Н. Творческое воображение и его характеристики в дошкольном возрасте / С. Н. Ломова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы науки и образования: теория и практика. — 2015. — № 1. — С. 94-97.
194. Лыкова, Е. С. Критерии оценки детского рисунка / Е. С. Лыкова. — Текст : непосредственный // Омский научный вестник. — 2015. — № 4. — С. 177-181.
195. Межиева, М. В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет / М. В. Межиева. — Ярославль : Академия развития: Академия Холдинг, 2002. — 128 с. — Текст : непосредственный.
196. Метапредметный подход в дистанционном обучении / И. А. Донина, К. Р. Хачатурова, Р. М. Шерайзина, М. С. Задворная, О. В. Алексеева. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы обуче-

ния и воспитания детей и подростков в России и за рубежом : коллективная монография / Н. В. Тарасова, И. П. Пастухова, И. П. Борисова, С. Г. Чигрина и др. ; отв. редактор А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2020. — С. 24-33.

197. Методические рекомендации по формированию и оценке универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата, специалитета, магистратуры) / составители И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. — 91 с. — Текст : непосредственный.

198. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — Москва : Линка-Пресс, 2009. — 96 с. — Текст : непосредственный.

199. Мухамедьярова, Н. А. Взгляд на профессиональные компетенции педагога сферы дополнительного образования детей через призму метапредметного подхода / Н. А. Мухамедьярова. — Текст : непосредственный // Образовательная панорама. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО. — 2016. — № 1 (5). — С. 35-42.

200. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. — Москва : Академия, 2002. — 412 с. — Текст : непосредственный.

201. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — Москва : Педагогика, 2001. — 212 с. — Текст : непосредственный.

202. Неменова, Т. Развитие творческого проявления детей в процессе театральных игр / Т. Неменова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 1. — С. 19-23.

203. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. — Москва : ВЛАДОС, 1997. — Кн. 1 : Общие основы психологии. — 688 с. — Текст : непосредственный.

204. Никитин, Б. П. Способный ребенок не дар природы / Б. П. Никитин. — Москва : Наука, 2006. — 211 с. — Текст : непосредственный.

205. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории / Л. И. Новикова. — Москва : Педагогика, 1978. — 142 с. — Текст : непосредственный.

206. Остапенко, А. А. Разновозрастное обучение в детском творческом коллективе / А. А. Остапенко, В. Н. Миронов. — Текст : непосредственный // Педагогические технологии. — 2017б. — № 1. — С. 56-61.

207. Остапенко, Е. А. Творческое воображение и его роль в развитии личности / Е. А. Остапенко. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современного музыкального образования. — 2016. — № 3. — С. 153-158.

208. Павленко Г. В. Педагогические условия развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре : специальность 13.00.07 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Павленко Галина Владимировна. — Москва, 1998. — 227 с. — Текст : непосредственный.

209. Пантиков, В. А. Дидактические условия развития воображения и художественно-творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пантиков Виталий Александрович. — Томск, 2003. — 45 с. — Текст : непосредственный.

210. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — Москва : Академия, 2002. — 576 с. — Текст : непосредственный.

211. Петровский, А. В. Воображение / А. В. Петровский. — Текст : непосредственный // Общая психология : учеб. для пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. — Москва : Просвещение, 1976. — С. 342-359.

212. Петухова, Л. В. Нетрадиционные техники рисования как условие развития художественно-творческих способностей у детей старшего до-

школьного возраста / Л. В. Петухова. — Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. — Серия «Педагогика и психология». — 2011. — № 2 (5). — С. 159-163.

213. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. — Москва : Международная педагогическая академия, 1994. — 675 с. — Текст : непосредственный.

214. Поваренков, Ю. П. Классификация основных подходов к проблеме сопровождения личности в отечественной педагогике и психологии / Ю. П. Поваренков, Н. А. Баранова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 4. — С. 124-131.

215. Поддьяков, Н. Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков. — Москва : Проф. образование, 1996. — 32 с. — Текст : непосредственный.

216. Поддьяков, А. Н. Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте / А. Н. Поддьяков. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психологии. — 2007. — № 1. — С. 63-71.

217. Понимание процессов развития как путь развития творческого мышления у дошкольников / О. А. Шиян, С. А. Зададаев, И. Б. Шиян и др. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2017. — № 6. — С. 46-56.

218. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — Москва : Педагогика, 1976. — 280 с. — Текст : непосредственный.

219. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — Москва : Наука, 1976. — 304 с. — Текст : непосредственный.

220. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество : пособие для учителя. — Москва : Знание, 1987. — 80 с. — Текст : непосредственный.

221. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. — Москва : Просвещение, 2004. — 164 с. — Текст : непосредственный.

222. Развитие и диагностика способностей / Л. Г. Алексеева и др. ; отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков. — Москва : Наука, 1991. — 181 с. — Текст : непосредственный.

223. Репина, Т. А. Общение детей в детском саду и семье : монография / Т. А. Репина, Р. Б. Стеркина. — Москва : Педагогика, 1990. — 152 с.

224. Рожков, М. И. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи : монография / М. И. Рожков, Т. Н. Сапожникова. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. — 195 с. — Текст : непосредственный.

225. Рожков, М. И. Саморазвитие и самореализация педагога / М. И. Рожков. — Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы второго этапа 15-й Международной научно-практической конференции. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. — С. 25-27.

226. Рожков, М. И. Формирование потребности в саморазвитии как функция непрерывного образования / М. И. Рожков. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. — С. 3-8.

227. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказы и письма Минобрнауки РФ. — Москва : ТЦ Сфера, 2016. — 96 с. — Текст : непосредственный.

228. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 712 с. — Текст : непосредственный.

229. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии : монография / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 580 с. — Текст : непосредственный.

230. Сакулина, Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. — Москва : Просвещение, 1982. — 208 с. — Текст : непосредственный.

231. Саурбаева, О. Г. Развитие профессионального творчества педагога как психолого-педагогическая проблема / О. Г. Саурбаева. — Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2009. — № 4. — С. 55-61.

232. Сафарова Е. В. Организация и содержание педагогической практики студентов в дошкольных образовательных учреждениях. Направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» Профиль подготовки «Психология и педагогика дошкольного образования» : методические указания / Е. В. Сафарова, Т. Г. Шкатова. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. — 79 с. — Текст : непосредственный.

233. Сафарова, Е. В. Взаимодействие как междисциплинарная научная категория: обзор подходов к пониманию сущности / Е. В. Сафарова. — Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2019. — № 10. — С. 170-174.

234. Сафарова, Е. В. Модель подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей / Е. В. Сафарова. — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 10. — С. 182-189.

235. Сафарова, Е. В. Проблема развития ключевых компетенций у дошкольника в процессе совместной со сверстниками изобразительной деятельности / Е. В. Сафарова. — Текст : непосредственный // Вестник Черепо-

вещкого государственного университета. — 2020. — Том 5. — № 98. — С. 202-213.

236. Сафарова, Е. В. Специфика профессиональной подготовки студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей / Е. В. Сафарова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2022. — № 2 (125). — С. 66-72.

237. Севастьянова, О. А. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей детей дошкольного возраста в учреждениях культуры : специальность 13.00.05: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Севастьянова Ольга Анатольевна. — Москва, 1996. — 136 с. — Текст : непосредственный.

238. Симановский, А. Э. Психология обучения и воспитания : учебное пособие для академического бакалавриата / А. Э. Симановский. — Москва : Юрайт, 2019. — 121 с.

239. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей : популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. — Ярославль : Гринго, 1996. — 192 с. — Текст : непосредственный.

240. Синельников, В. В. Исследование воображения и творчества детей дошкольного возраста в зарубежной психологии / В. Синельников. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 1993. — № 10. — С. 69-72.

241. Система эстетического воспитания в детском саду / под редакцией Н. А. Ветлугиной. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — 370 с. — Текст : непосредственный.

242. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с. — Текст : непосредственный.

243. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая культура в системе университетского образования / В. А. Слостенин. — Текст : непосредственный // Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование. — Москва, 1996. — С. 7-14.

244. Смирнов, Е. И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога : монография / Е. И. Смирнов. — Ярославль : Канцлер, 2012. — 646 с. — Текст : непосредственный.
245. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. — Москва : ВЛАДОС, 2009. — 422 с.
246. Субботина, А. Ю. Развитие воображения детей : популярное пособие для родителей и педагогов / А. Ю. Субботина. — Ярославль : Академия развития, 1996. — 240 с. — Текст : непосредственный.
247. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5 т. / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1979. — Т. 2. — 718 с. — Текст : непосредственный.
248. Ушинский, К. Д. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. — Москва : Изд-во УРАО, 2002. — С. 23-56. — Текст : непосредственный.
249. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — URL: http://www.mioo.ru/media/files/normativdoc/FGOS_DO.pdf (дата обращения: 25.01.2018). — Текст : электронный.
250. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). — Текст : электронный. — Текст : электронный // Система ГАРАНТ. — URL: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3bjN0IY4w> (дата обращения: 20.12.2020).
251. Фрадкин, Ф. А. Введение в педагогическую специальность : Лекции-диалоги / Ф. А. Фрадкин, Л. И. Богомолова. — Москва : ТЦ «Сфера», 1996. — 60 с. — Текст : непосредственный.
252. Фурмина, Я. С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театральных играх / Я. С. Фурмина. — Текст : непосред-

ственный // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. — Москва : Педагогика, 1972. — С. 87-99.

253. Ходырева, Е. А. Кадровые ресурсы высшей школы: исследование современных моделей подготовки научных и научно-педагогических кадров / Е. А. Ходырева, К. С. Базин, Г. И. Симонова. — Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2014. — № 3. — С. 1-14.

254. Чернявская, А. П. Конструирование содержания учебной дисциплины в вузе / А. П. Чернявская. — Текст : непосредственный // Методология научного исследования в педагогике : коллективная монография / под ред. Р. С. Козиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. — Москва : Планета, 2016. — С. 128-137.

255. Чернявская, А. П. Становление партнерской позиции педагога / А. П. Чернявская. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — 338 с. — Текст : непосредственный.

256. Шакирова, Е.В. Личностно-профессиональное развитие педагога в процессе формирования предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации: специальность 13.00.01: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шакирова Елена Валерьевна. — Ярославль, 2020. — 199 с. — Текст : непосредственный.

257. Шкатова, Т.Г. Педагогические условия подготовки студентов к взаимодействию детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками : специальность 13.00.08: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шкатова Татьяна Геннадьевна. — Ярославль, 2001. — 171 с. — Текст : непосредственный.

258. Щербаков, А. И. Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. В. В. Мироненко, А. И. Щербаков ; под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Просвещение, 1987. — 447 с. — Текст : непосредственный.

259. Эльконин, Д. Б. Игра и психическое развитие / Д. Б. Эльконин. — Текст : непосредственный // Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды ; Моск. психол.-социал. ин-т ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва ; Воронеж : Институт практической психологии, 2001. — С. 218-238.

260. Юдин, В. В. Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса ключевое направление реализации ФГОС / В. В. Юдин. — Текст : непосредственный // Образовательная панорама. — 2015. — № 1 (3). — С. 58-60.

261. Юсупова В. В. Методики диагностирования детей дошкольного возраста / В. В. Юсупова. — URL: <http://http://cvosamara.ru/colleagues/metod-docs/metodiki-diagnostic-detey.pdf> (дата обращения: 04.03.2018). — Текст : электронный.

262. Anderson H. H. Creativity as Personality Development. — New York : Harper&Row, 1959a. — pp. 236-267.

263. Ansimova, N. P., Zolotareva, A. V., Mukhamed'yarova, N. A., Pikina, A. L., Tikhomirova, N. G. Study of the meta-subject competencies cluster of teachers working with gifted children // Journal of fundamental and applied sciences. — J Fundam Appl Sci. — 2017, 9 (2S). — 1562-1581 p.

264. Bergmann G., Daub J., Meurer G. Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin 2006. 151. Online in Internet. — URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report095teil2.pd> (дата обращения: 10.08.2020).

265. Belkina V. N., Moiseeva Y. A., Safarova E. V. The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university. P. С. 123-133.

266. Vol. 12 Núm. 35 Revista de la Universidad delZulia, Número Especial, Noviembre 2021. Ciencias de la Educación (SCOPUS).

267. Guilford, Y. P. The nature of human intelligence / Y. P. Guilford. — N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967.

268. Bronfenbrenner, U., Evans, G. W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings // *Social Development*. — 2000. — V. 9. — P. 115-125.

269. Brushlinskiy A. V., Tikhomirov O. K. On the trend of modern psychology of thinking (an unpublished article from the scientific Archive of O. K. Tikhomirov) // *Национальный психологический журнал*. — 2013. — № 2 (10). — P. 10-16. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/on-the-trend-of-modern-psychology-of-thinking-an-unpublished-article-from-the-scientific-archive-of-o-k-tikhomirov> (дата обращения: 10.08.2020).

270. Guilford J. P. *A History of Psychology in Autobiography* / In eds. E. Boring, G. Lindzey. Vol. V. — New York : Appleton-Century-Crofts, 1967. — pp. 169-191.

271. Haskell L. *Art in early childhood years*. — New York : Columbus C. E. Merrill Publishing Company, 1979. — P. 217.

272. Deci, E. L., Ryan R. M. *Handbook of selfdetermination research*. Rochester. — NY : University of Rochester Press, 2002.

273. Haskell, L. *Art in early childhood year* / L. Haskell, R. Charles. — Meml, Columbus, USA, 1979.

274. Kelley, T. *The Art of Innovation: Lessons in Creativity from IDEO, America's Leading Design Firm* / T. Kelley, J. Littman. — N. Y., 2001.

275. Kolosok, I. O. «Knowledge», «skills» and «skills» as pedagogical category and methodological factors of its formation / I. O. Kolosok, O. A. Demin // *Науковий вісник НУБіПУ України. Серія : Техніка та енергетика АПК*. 2017. Т. 275.

276. *Personalized Education Strategies* / Victoriya V. Sadovaya, Olga V. Korshunova & Zhumagali Zh. Nauruzbay // *Mathematics Education*. Volume 11, Issue 1 208 (April 2016). Pp. 199-209. — URL: http://iserjournals.com/journals/med/vol_1/11/issue/1 (дата обращения: 19.02.2017).

277. Piaget Jean. «L'épistémologie des relations interdisciplinaires», in Léo Apostel et al., 1972. — P. 144.

278. Realisierung reformpädagogischer Modelle Mehrstufenklasse altersheterogene Lerngruppen — Familienklasse // Erziehung und Unterricht. — 2002. — Jg. 152. — № 3/4. — P. 476-514.

279. Torrance, E. P. The nature of creativity as manifest in its testing / E. P. Torrance // R. J. Sternberg (Ed.) The nature of creativity. — N. Y.: Cambridge University Press. — 1988. — P. 43-75.

280. Torrance P. E. Torrance Tests of Creative Thinking. — Princeton, New Jersey : Personnel Press, 1966. — P. 95.

281. Torrance E. P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study // Creative Child and Adult Quarterly, 1980. — № 5. — pp. 148-170.

282. Wollach, M. A., Kogan, N. A. A new look at the creativity intelligence distinction / M. A. Wollach, N. A. Kogan // Journal of Personality. — 1965. — № 33. — P. 348-369.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Дневник наблюдения за совместной изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста

1. Какие виды деятельности предпочитают дети?
2. Какие виды изобразительной деятельности предпочитают дети?
2. Любят ли они общаться или что-либо делать вместе с другими детьми?
3. Какие трудности испытывают дети, вместе рисуя, конструируя, создавая аппликации, выполняя работы по лепке, исполняя какое-либо трудовое поручение взрослого?
4. Какие педагогические действия Вы используете в случае затруднений детей? Всегда ли включаетесь в ситуацию взаимодействия детей?
5. В каких видах деятельности детей (или их общении) Вы предпочитаете участвовать? В каком качестве?
6. Какие формы организации детской деятельности Вам удаются: групповые, индивидуально с каждым ребенком, смешанные (с кем-то из детей — индивидуально, с некоторыми детьми — по группам)?
7. Пробовали ли Вы экспериментировать, организуя совместную изобразительную детскую деятельность? Что Вам легче всего удастся организовать — игру, продуктивные виды деятельности, труд? Почему?
8. Какие свойства личности помогают Вам в работе с детской группой?
9. Удалось ли Вам помочь кому-либо из детей войти в детское общество в процессе совместной изобразительной деятельности, почувствовать себя в нем комфортно и уверенно? Если да, то что позволяет Вам сделать такой вывод?

Ярко выраженные качества личности	Балл
умение рисовать	
способность сопереживать чувствам детей	
нераздражительность	

Ярко выраженные качества личности	Балл
самоорганизация	
настойчивость	
уверенность в своих силах и возможностях	
целеустремленность	
уверенность в своих силах и возможностях	
исполнительность	
упорство в доведении дела до конца	
активность	
способность быть равным в совместных делах	
решительность в ситуации риска	
способность видеть в детях партнеров	
креативное мышление	
умение индивидуализировать совместную изобразительную деятельность	
умение прогнозировать результат продукта деятельности	

Оценка и самооценка стиля педагогического регулирования взаимодействия детей

Ф. И. О. _____

Инструкция: просим Вас высказать мнение об индивидуальном стиле педагогической работы с детской группой, поставив в соответствующей графе знак «+».

Стили педагогического регулирования взаимодействия детей		Экспертные оценки и самооценка		
		Педагог дошкольной организации	Старший воспитатель	Преподаватель ЯГПУ
Демократический	Гармоничный « <i>стиль мудреца</i> »			
Авторитарный	Организаторский « <i>стиль лидера</i> »			
	Контролирующий « <i>стиль опекуна</i> »			
	Деспотичный « <i>стиль царедворца</i> »			
Либеральный	Либерально-творческий « <i>стиль фантазера</i> »			
	Либерально-попустительский « <i>стиль чужака</i> »			

Примечание. В таблице, наряду с тремя известными стилями педагогической деятельности (демократическим, авторитарным, либеральным), предложены варианты стилей педагогического регулирования взрослым взаимодействия детей в условиях их общения и совместной деятельности. Их основные характеристики: **гармоничный** — гибкое использование педагогом разнообразных воздействий, предоставление необходимой самостоятельности детям, привлечение детей к обсуждению хода и результатов взаимодействия, умение включиться во взаимодействие детей на правах партнера

(«стиль мудреца»); **организаторский** — руководство всеми контактами детей, самостоятельное планирование совместной детской деятельности, вмешательство в детские объединения, вызванное излишним стремлением к упорядочению детской жизни, ориентацией в основном на педагогические задачи («стиль лидера»); **контролирующий** — педагог часто предлагает детям что-либо сделать самостоятельно, но наблюдает за каждым их шагом, боясь детских ошибок («стиль опекуна»); **деспотичный** — ориентация исключительно на собственные интересы, в том числе профессиональные, эмоциональная неустойчивость в общении с детьми, подавление их инициативы, требование безукоснительно выполнять указания, может сочетаться с «технологической» грамотностью («стиль царедворца»); **либерально-творческий** — педагог фактически не предоставляет детям самостоятельности, увлеченно принимая участие во всех их делах (игры, рисование, дежурство), вмешивается в общение детей, фантазируя и экспериментируя, ориентируясь на занимательность и не заботясь о целостности развития каждого ребенка («стиль фантазера»); **либерально-попустительский** — педагог не осознает ответственности за ребенка, стремится предоставлять детям максимум свободы, работая с ними по формуле «сами разберутся и научатся», а иногда не умея предложить детям что-либо интересное («стиль чужака»).

Анализ дневников наблюдений студентов

Анализ дневников наблюдений студентов — рассмотрение репертуара педагогических действий, используемых в работе с детской группой, в зависимости от вида совместной деятельности, формы общения, уровня развития совместной деятельности и общения, возраста детей — позволил сделать следующие *выводы*:

1. Дети дошкольного возраста чаще всего выбирают такие виды совместной деятельности, как игра, художественная деятельность, двигательная деятельность.

2. Приоритет при выборе совместной продуктивной деятельности отдают рисованию и лепке. Самостоятельно организовать аппликационную деятельность детям намного сложнее, а конструирование носит игровой, а не художественно-эстетический характер.

3. В большинстве дневников отмечено, что дети проявляют активное стремление вступать в коммуникацию друг с другом. При этом студенты определяют возрастную специфику в проявлении активной коммуникации: «Зависит от возраста. Маленькие дети не общаются друг с другом, их контакты сводятся к минимуму даже в игре. Чем старше ребенок, тем важнее для него становится другой ребенок. В более взрослом возрасте дети уже чаще взаимодействуют друг с другом в различных видах деятельности». «Все зависит от возраста детей. Дети старшего дошкольного возраста с интересом взаимодействуют друг с другом (вместе что-то строят, играют в сюжетно-ролевую игру). Детям более младшего возраста (раннего) ближе индивидуальная деятельность».

Также студенты определяют индивидуальные особенности детей дошкольного возраста в организации совместной деятельности: «В основном, да. Но есть стеснительные или малообщительные дети, все зависит от характера и темперамента», «...зависит от настроения». Большинство студентов

отмечают, что дети любят взаимодействовать, но их нужно обучить взаимодействию друг с другом: «Любят вместе играть, выполнять деятельность различного вида, только этому нужно научить».

4. Затрудняет взаимодействие детей в совместной деятельности, по мнению студентов, то, что «дети не всегда могут распределить обязанности и роли, поэтому воспитатель на начальных этапах коллективной деятельности должен регулировать деятельность»; «...разные идеи, которые дети стремятся реализовать. Неумение детей договариваться друг с другом на уровне взрослых. Конфликты из-за того, что не могут поделить принадлежности для продуктивной деятельности. Разные точки зрения на выполнение трудового поручения или творческого задания».

5. Большинство студентов выделяют сложности в совместной деятельности, связанные с низким уровнем развития коммуникативных навыков. Дети не могут договориться между собой, распределить роли, выбрать техники исполнения, также отмечается низкий уровень изобразительных способностей: «сложность в самоорганизации, в точности движений, в передаче изображения из-за небольшого опыта или из-за отсутствия представлений о предмете или явлении, также нехватка умений, знаний и навыков»; «разные идеи, которые дети стремятся реализовать. Неумение детей договариваться друг с другом на уровне взрослых. Конфликты из-за того, что не могут поделить принадлежности для продуктивной деятельности. Разные точки зрения на выполнение трудового поручения или творческого задания»; «чаще всего копируют действия друг друга, на фоне чего возникают небольшие споры».

6. Студенты выбирают такие педагогические решения сложных ситуаций, как включение в конфликтную ситуацию: «Помогаю детям решить конфликты, объясняю ход действий, даю поручения, организую деятельность по сплочению детей»; «Знакомлю детей со способами взаимодействия в конфликтных ситуациях, предлагаю варианты решения конфликта»; «Предлагаю им найти компромисс; включаюсь во взаимодействие только тогда, когда они не могут самостоятельно решить задачу»; «Если я вижу, что проблема не ре-

шается, они не могут договориться и найти решение, я предлагаю ребенку другую альтернативу, поручение, учу их договариваться, что сначала один, потом другой выполняет задание. Дети могут найти решение в ситуации, поэтому не всегда включаюсь».

7. Студенты отмечают, что включение в конфликтные ситуации не всегда хорошо работает в детской группе, и большинство из них выбирают непосредственно регулирование в данной ситуации: «Нужно осторожно направить детей в нужную сторону наводящими вопросами или показом примерного действия. Главное — добиться того, чтобы ребенок додумался сам. Ситуацию взаимодействия детей также необходимо корректировать и иногда управлять ей, но лучше не вмешиваться активно в деятельность, чтобы не нарушать сложившиеся условия взаимодействия детей»; «В данном случае нужно обратить внимание на несколько факторов: возраст детей, причину возникновения затруднения. В раннем возрасте дети не всегда могут справиться с заданием самостоятельно, в этом случае педагогу следует помочь им (показать пример, объяснить материал еще раз, предложить возможный вариант решения проблемы); в более старшем возрасте не всегда стоит вмешиваться в совместную деятельность детей, иногда нужно дать им возможность самостоятельно найти решение возникшей проблемы, в крайнем случае помочь договориться между собой, найти компромисс».

8. Студенты предпочитают участвовать в различных видах совместной деятельности с детьми дошкольного возраста — художественной, игровой, познавательно-исследовательской, проявляя себя в качестве партнеров, наставников, проводников: «Воспитатель должен помогать, направлять детей, проводить индивидуальную работу с теми детьми, кто плохо усваивает материал, определенную деятельность. Он выступает в качестве поддержки детям»; «Интересна познавательно-исследовательская деятельность — наставник, проводник, помощник для детей, в остальных видах деятельности чаще занимаю позицию наблюдателя»; «Выполняю функцию наставника, который поможет и объяснит, в игровой, познавательной деятельности».

9. Студенты чаще всего выбирают индивидуальную и групповую формы организации детской деятельности, предпочтение отдают индивидуальной: «Мне удается как групповая форма, так и индивидуальная»; «Мне лучше всего удаются групповые и индивидуальные виды деятельности, так как смешанные сложны и часто неэффективны для применения на постоянной основе из-за того, что страдает качество обеих сфер. Групповые удачны для объяснения материала всем на равных, индивидуальные же — для того, чтобы наиболее быстро и эффективно подтянуть отстающих». Однако есть студенты, которые отдают предпочтение и смешанным формам организации детской деятельности: «Смешанная форма является оптимальной, позволяет держать нужный темп работы и в то же время уделять внимание тем, кто нуждается в дополнительном сопровождении педагога».

10. В практической деятельности студенты пробуют экспериментировать в организации совместной изобразительной деятельности, но таких студентов всего 10 %: «Да, пробовала, мы рисовали на доске совместно человечка, кто-то рисовал руки, кто-то — ноги, лицо и т. д.»; «Нет не пробовала экспериментировать»; «В качестве эксперимента детям предлагалось создать общую картину, которая украсила бы стену группы, однако успешность такой деятельности зависит от индивидуальных и возрастных особенностей детей». Организация игры легче для студентов, чем продуктивные виды деятельности: «Игру и изобразительную деятельность. Потому что дети проявляют больше инициативы и их нужно просто немного направлять. К тому же детям нравится рисовать и устраивать выставки своих работ»; «Организовать игру, так как для этого не всегда нужен какой-нибудь материал»; «Для группы детей игру организовать легче, потому что при организации продуктивной деятельности нужно помогать каждому, но не всегда получается успеть»; «На мой взгляд, организация игры легче, так как это ведущий вид деятельности дошкольника — в некоторых случаях достаточно просто предложить детям идею, которую они уже развивают и воплощают в жизнь самостоятельно»; «Игру, так как дети больше всего знакомы с этим видом, не требуется слож-

ной специальной подготовки»; «Не пробовала, так как не было контактной практики. Но думаю, легче всего мне удалось бы провести игру или занятие по продуктивной деятельности»; «Легче удастся организовывать игры, так как это легче принимается и воспринимается детьми, занимает меньше времени на подготовку и возможна вариативность использования игр, чаще всего с небольшими корректировками под разные темы»; «Легче всего организовать продуктивные виды деятельности и игру, так я умею заинтересовать детей, удержать их внимание в течение долгого времени, при возникновении трудностей в выполнении продуктивной деятельности всегда окажу помощь, чтобы каждый ребенок с удовольствием выполнял задания и достиг нужного результата»; «Не пробовала, но, мне кажется, проще организовать труд. Потому что тут легко объяснить детям, что у нас есть общая цель, например, чистая детская площадка. И чтобы достичь этой большой цели, нужно достичь несколько маленьких, для этого обязанности нужно разделить: Петя будет собирать мусор, Катя и Паша — грести листья и т. д.».

11. Свойства личности, которые помогают студентам в работе с детской группой: ответственность, доброжелательность, внимательность, отзывчивость, коммуникативность, терпимость, эмоциональность, эмпатия, оптимизм, организаторские способности.

12. «Креативность, доброжелательность, отзывчивость, легкость характера, внимательность, ответственность, стрессоустойчивость, ясность ума, гибкость мышления, умение решать внезапно возникающие проблемы».

13. «Любовь к детям, терпеливость и внимательность».

14. Удалось ли Вам помочь кому-либо из детей войти в детское общество в процессе совместной изобразительной деятельности, почувствовать себя в нем комфортно и уверенно? Если да, то что позволяет Вам сделать такой вывод? Из 35 студентов только трое отметили, что им это не удалось, и двое студентов отметили, что не сталкивались в практической деятельности с тем, чтобы ребенку была нужна помощь для входа в детскую группу: «Да, я создала комфортную атмосферу для работы, помогала во время ее выполне-

ния»; «Во время прохождения практики я проводила занятие по изобразительной деятельности — помогала детям, у которых не получалось выполнить задание, поддерживала их и подбадривала. Мне кажется, я помогла им чувствовать себя увереннее в коллективе»; «На мой взгляд, удавалось. Ребенок, который прежде прятал свои работы или вовсе выкидывал, со временем стал делиться ими изначально с педагогом, а затем позволил выставлять их на выставке детского творчества»; «Удалось, так как в процессе совместной изобразительной деятельности дети пошли на контакт с “новеньким” ребенком: задавали ему вопросы по поводу рисунка, показывали то, что рисуют сами, затем совместно придумывали сюжет рисунка, новенький активно участвовал в обсуждении, не стеснясь предлагал свои идеи»; «Да, удалось. Так как ребенок начинает рисовать то, что ему хочется, добавлять какой-то элемент в рисунке, проявлять инициативу, помогает другим детям»; «Да, это позволило мне сделать групповое задание, где каждому ребенку была отведена отдельная часть общей работы. Соответственно, ребенок вошел в новое общество детей, где не был обделен чем-либо или же, наоборот, ему было дозволено все».

Экспертная оценка качеств личности студентов в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей

В качестве компетентных судей выступили преподаватели ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, методисты и воспитатели дошкольных образовательных учреждений, студенты ЯГПУ, также проводилось самооценивание по следующим критериям:

- сильно влияют качества личности в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей — 3 балла;
- существенно влияют качества личности в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей — 2 балла;
- слабо влияют качества личности в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей — 1 балл;
- не влияют качества личности в педагогическом регулировании совместной изобразительной деятельности детей — 0 баллов.

Качества личности	Старший воспитатель	Воспитатель	Преподаватель ЯГПУ
работоспособность			
целеустремленность			
самоорганизация			
умение рисовать			
настойчивость			
инициативность			
активность			
уверенность в своих силах и возможностях			
самостоятельность			
решительность (готовность идти на риск)			
упорство в доведении дела до конца			
исполнительность			
способность видеть в детях партнеров			
способность участвовать на равных в совместных делах			
способность сопереживать чувствам детей			
ОПТИМИЗМ			

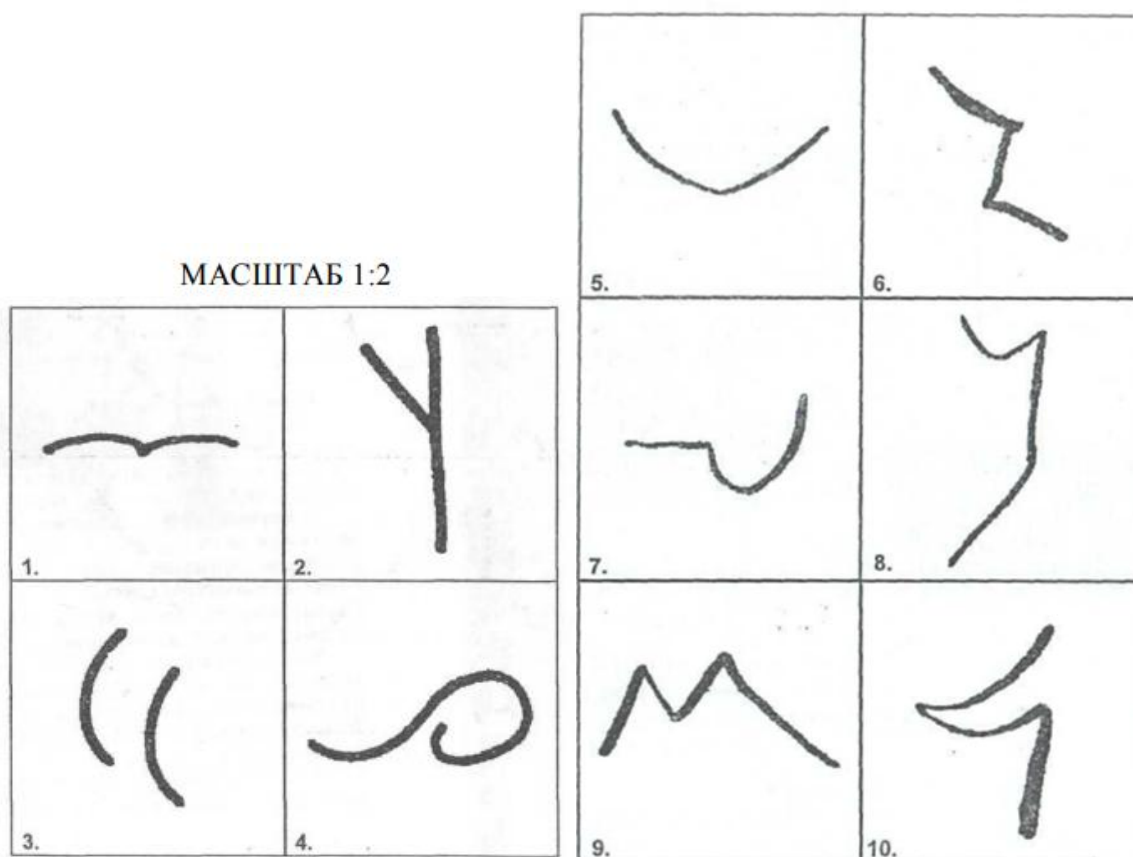
Качества личности	Старший воспитатель	Воспитатель	Преподаватель ЯГПУ
нераздражительность			
доброжелательность			
разумная доверчивость			
искренность			
прямота			
добросовестность			
предприимчивость			
способность разумно оценивать результат работы			
сотрудничество			
внимательность			
креативное мышление			
творческий потенциал			
организаторские черты			
умение рисовать			
умение индивидуализировать совместную изобразительную деятельность			
умение прогнозировать результат продукта деятельности			

Тест креативности П. Торренса

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

Фамилия _____ Имя _____ Дата _____

Закончи рисунок. На этих двух страницах нарисованы незаконченные фигурки. Если ты добавишь к ним дополнительные линии, у тебя получатся интересные предметы или сюжетные картинки. На выполнение этого задания отводится 10 минут. Постарайся придумать такую картинку или историю, которую никто другой не сможет придумать. Сделай ее полной и интересной, добавляй к ней новые идеи. Придумай интересное название для каждой картинки и напиши его внизу под картинкой.



Интерпретация результатов тестирования.

1. Беглость, или продуктивность. Этот показатель не является специфическим для творческого мышления и полезен прежде всего тем, что позволяет

понять другие показатели КТТМ. Минимальное количество выполненных заданий — менее пяти.

2. Гибкость. Этот показатель помогает оценить разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Иногда его полезно соотнести с показателем беглости или даже вычислить индекс путем деления показателя гибкости на показатель беглости и умножения на 100 %. Напомним, что если испытуемый имеет низкий показатель гибкости, то это свидетельствует о ригидности его мышления, низком уровне информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и (или) низкой мотивации.

3. Оригинальность. Этот показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. Тот, кто получает высокие значения этого показателя, обычно характеризуется высокой интеллектуальной активностью и неконформностью. Оригинальность решений предполагает способность избегать легких, очевидных и неинтересных ответов. Как и гибкость, оригинальность можно анализировать в соотношении с беглостью с помощью индекса, вычисляемого описанным выше способом.

4. Разработанность. Высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, способных к изобретательской и конструктивной деятельности. Показатель разработанности ответов отражает как бы другой тип беглости мышления и в определенных ситуациях может быть как преимуществом, так и ограничением, в зависимости от того, как это качество проявляется.

Тест «Рисунок человека» (К. Маховер)

Цель: определение индивидуальных особенностей личности.

Ребенку дают простой карандаш, стандартный лист бумаги формата А4 и просят его создать рисунок.

Инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, человека, какого хочешь». На вопросы следует отвечать уклончиво («Любого», «Рисуй какого хочешь»). В процессе рисования фиксируются все вопросы, реплики, особенности поведения, а также такие манипуляции, как стирание элементов рисунка и дополнения. После того как рисунок завершен, следует перейти к беседе.

Беседа может включать вопросы: Кто этот человек? Где он живет? Есть ли у него друзья? Чем он занимается? Добрый он или злой? На кого он смотрит? Кто смотрит на него?

Во время беседы с ребенком можно попросить его разъяснить неясные детали рисунка. Другой вариант беседы — попросить ребенка сочинить историю об этом человеке.

Краткая версия обработки графической информации

Оцените рисунок ребенка по следующим пунктам:

- У человека нарисована голова.
- У него две ноги.
- Две руки.
- Туловище достаточно отделено от головы.
- Длина и ширина туловища пропорциональны.
- Плечи хорошо прорисованы.
- Руки и ноги соединены с туловищем правильно.
- Места соединения рук и ног с туловищем ясно выделены.
- Шея ясно просматривается.
- Длина шеи пропорциональна размерам тела и головы.

- У человека нарисованы глаза.
- У него нарисован нос.
- Нарисован рот.
- Нос и рот имеют нормальные размеры
- Видны ноздри.
- Нарисованы волосы.
- Волосы прорисованы хорошо, они равномерно покрывают голову.
- Человек нарисован в одежде.
- По крайней мере, нарисованы основные части одежды (брюки и пиджак/рубашка).
- Вся одежда, изображенная помимо указанной выше, хорошо прорисована.
- Одежда не содержит абсурдных и неуместных элементов.
- На руках изображены пальцы.
- На каждой руке пять пальцев.
- Пальцы достаточно пропорциональны и не слишком растопырены.
- Большой палец достаточно хорошо выделен.
- Хорошо прорисованы запястья.
- Прорисован локтевой сустав.
- Прорисован коленный сустав.
- Голова имеет нормальные пропорции по отношению к телу.
- Руки имеют такую же длину, что и туловище, или длиннее, но не более чем в два раза.
- Длина стоп равна примерно $1/3$ длины ног.
- Длина ног примерно равна длине туловища или длиннее его, но не более чем вдвое.
- Длина и ширина конечностей пропорциональны.
- На ногах можно различить пятки.
- Форма головы правильная.
- Форма тела в целом правильная.

- Очертания конечностей переданы правильно.
- Грубые ошибки в передаче остальных частей тела отсутствуют.
- Уши хорошо различимы.
- Уши находятся на своем месте и имеют нормальные размеры.
- На лице прорисованы ресницы и брови.
- Зрачки расположены правильно.
- Глаза пропорциональны размерам лица.
- Человек смотрит прямо перед собой, глаза не скошены в сторону.
- Четко различимы лоб и подбородок.
- Подбородок отделен от нижней губы.

Чем ближе рисунок ребенка к этому образцу, тем выше уровень его развития. Присвойте каждому положительному ответу 1 балл и суммируйте полученные баллы. Нормально умственно развитый ребенок должен набрать в соответствии со своим возрастом указанные внизу очки.

В пользу ребенка говорят такие дополнительные детали рисунка, как трость, портфель, роликовые коньки и т. д., но при условии, что эта деталь уместна в данном рисунке или даже необходима для данного изображения (меч для воина).

Анализ рисунка

Отметьте, прежде всего, имеют ли место грубые ошибки в изображении фигуры. Рисунок человеческой фигуры символизирует образ тела, который очень восприимчив к внешним раздражителям, нарушающим эмоциональное состояние ребенка, поэтому на рисунке будут символически отражаться проблемы, которые он испытывает. Чем значительнее расстройство ребенка, тем больше страдает как его образ тела, так и графическое представление.

Среди серьезных отклонений — изображение фигуры с разрозненными частями тела, совершенно неуместные детали, изображение вместо человека другого объекта, стирание нарисованной человеческой фигуры, жесткие, неподвижные, роботоподобные или причудливые фигуры. Еще один значимый

негативный фактор — изображение ребенком фигуры противоположного пола. Это может быть выражением спутанной сексуальной роли, сильной привязанности или зависимости от родителя (некоего другого человека) противоположного пола.

Анкета «Мотивы выбора профессии»

Какие три наиболее важных для Вас мотива побудили Вас избрать педагогическую профессию?

- А. Познавательные мотивы
- Б. Мотив самосовершенствования
- В. Мечта о педагогической деятельности, интерес к ней
- Г. Нравится работать с детьми
- Д. Семейная традиция
- Е. Совет родителей, учителей, друзей
- Ж. Случайно
- З. Ваш вариант _____

**Результаты наблюдения за студентами контрольной
и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования**

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Студент	Результат	Студент	Результат
1	7	1	10
2	12	2	8
3	5	3	10
4	12	4	14
5	14	5	12
6	6	6	12
7	8	7	11
8	8	8	11
9	8	9	11
10	7	10	15
11	10	11	8
12	10	12	5
13	11	13	4
14	12	14	7
15	14	15	13
16	14	16	11
17	14	17	10
18	11	18	11
19	11	19	15
20	11	20	16
21	11	21	9
22	7	22	9
23	7	23	9
24	3	24	12
25	12	25	10
26	12	26	9
27	12	27	10
28	12	28	8
29	12	29	8
30	5	30	7
31	9	31	7
32	7	32	6
33	11	33	6
34	8	34	7
35	9	35	7

**Результаты экспертного оценивания студентов контрольной
и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования**

Экспериментальная группа			
Студент	Экспертные баллы		
	Э1	Э2	Э3
1	13	13	12
2	11	14	14
3	12	13	14
4	10	11	11
5	12	11	11
6	11	12	9
7	13	11	12
8	20	11	11
9	21	22	21
10	15	15	15
11	21	22	22
12	20	21	21
13	12	21	21
14	21	21	20
15	23	23	21
16	20	22	21
17	20	21	21
18	22	21	21
19	21	11	11
20	12	10	11
21	24	21	21
22	20	21	21
23	19	24	24
24	24	22	22
25	10	10	11
26	10	11	11
27	9	10	10
28	24	21	21
29	24	20	19
30	23	21	21
31	22	21	22
32	24	21	21
33	11	11	11
34	20	20	21
35	20	22	22

Контрольная группа			
Студент	Экспертные баллы		
	Э1	Э2	Э3
1	20	20	21
2	10	11	15
3	15	10	11
4	10	11	11
5	20	21	21
6	10	10	10
7	10	11	12
8	10	12	12
9	14	14	15
10	10	11	11
11	20	21	22
12	20	23	22
13	10	11	11
14	24	24	21
15	23	22	22
16	19	19	18
17	22	21	23
18	19	18	20
19	22	21	20
20	23	23	21
21	24	25	22
22	24	23	23
23	22	21	22
24	19	15	16
25	18	18	19
26	17	17	17
27	20	20	20
28	19	19	18
29	19	18	17
30	16	16	17
31	22	23	22
32	20	22	23
33	17	16	16
34	18	18	18
35	20	21	21

**Результаты экспертной оценки студентов контрольной
и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования**

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Студент	Результат	Студент	Результат
1	9	1	11
2	11	2	12
3	11	3	11
4	11	4	13
5	7	5	8
6	8	6	9
7	8	7	9
8	9	8	8
9	10	9	7
10	12	10	5
11	11	11	8
12	10	12	9
13	13	13	11
14	11	14	12
15	11	15	12
16	12	16	12
17	13	17	13
18	9	18	11
19	9	19	8
20	10	20	8
21	10	21	9
22	11	22	7
23	13	23	13
24	13	24	12
25	11	25	11
26	9	26	11
27	9	27	9
28	9	28	9
29	10	29	10
30	11	30	10
31	11	31	9
32	12	32	7
33	11	33	9
34	10	34	8
35	9	35	9

Трудности, которые я испытываю в педагогической деятельности

Курс обучения	I курс %	II курс %	III курс %	IV курс %
Группы трудностей				
а) определение видов наглядности, подбор методов и приемов изображения	27,3	10	0	0
б) отбор наиболее эффективных способов регулирования совместной изобразительной деятельности детей	72,3	60	62,5	42,9
в) непосредственный контакт с детьми в процессе регулирования их взаимодействия	36,4	0	0	0
г) организация различных видов совместной изобразительной деятельности детей	45,5	30	0	31,4
...				
е) не испытывают трудностей	0	10	37,5	34,3

**Результаты тестирования студентов контрольной
и экспериментальной групп на констатирующем этапе исследования**

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Студент	Баллы	Студент	Баллы
1	10	1	9
2	8	2	10
3	9	3	11
4	12	4	9
5	10	5	8
6	11	6	13
7	13	7	14
8	14	8	12
9	9	9	14
10	11	10	17
11	8	11	10
12	10	12	13
13	12	13	10
14	11	14	14
15	13	15	13
16	10	16	9
17	17	17	12
18	13	18	9
19	9	19	12
20	11	20	13
21	19	21	8
22	10	22	14
23	11	23	9
24	14	24	9
25	10	25	10
26	10	26	12
27	9	27	10
28	14	28	9
29	17	29	11
30	8	30	10
31	12	31	14
32	16	32	17
33	11	33	12
34	12	34	11
35	10	35	10

Примерная программа специального курса «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста»

1. Цели и задачи дисциплины

Цель дисциплины «Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста» — теоретически и практически подготовить бакалавров к самостоятельному решению задач развития общения, взаимодействия и сотрудничества дошкольников в совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

Основными задачами курса являются

- понимание научных знаний в области проблемы развития взаимодействия и общения дошкольников;
- овладение навыками: овладение студентами эффективными методами и приемами работы по педагогическому регулированию взаимодействия детей дошкольного возраста в совместной изобразительной деятельности;
- развитие умений: регулирование совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

2. Место дисциплины в структуре образовательной программы (ОП)

Дисциплина включена в **вариативную часть ОП.**

Для успешного изучения дисциплины студент должен обладать следующими компетенциями:

«Способность к самоорганизации и самообразованию» (ОК-6)

Студент должен:

- *знать* технологию целеполагания собственной профессиональной деятельности; средства осуществления самоорганизации и самообразования;
- осознавать необходимость непрерывного самообразования;

– *обладать умениями* осуществлять поиск профессионально значимой информации в Интернете и других источниках; использовать электронные образовательные ресурсы в целях самоорганизации и саморазвития; разрабатывать план самообразования и самоорганизации; выбирать средства самообразования и самоорганизации в соответствии с поставленными целями;

– *владеть способами* работы с персональным компьютером; целеполагания процесса собственного профессионального развития; моделирования и оценки качества собственного образовательного маршрута и профессиональной карьеры; самоанализа, самооценки и самокоррекции; анализа и синтеза профессиональной информации и опыта с целью самообразования.

Изучение дисциплины **«Подготовка студентов к педагогическому регулированию совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста»** предшествует изучению таких дисциплин, как «Семейная педагогика и воспитание детей дошкольного возраста», «Основы специальной педагогики и психологии», «Управление дошкольным образованием», прохождению учебной и производственной практики.

3. Объем дисциплины и виды учебной работы

Общая трудоемкость дисциплины составляет 5 зачетных единиц.

Содержание разделов дисциплины

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
1	Проблема взаимодействия и общения детей в психологии и педагогике. Организация продуктивных видов деятельности дошкольников	Соотношение понятий «взаимодействие», «общение», «взаимоотношения», «совместная деятельность», «сотрудничество», «педагогическое регулирование» и др. Роль взрослого и сверстника в психическом развитии ребенка: общее и различное. Основные научные подходы в изучении проблемы взаимодействия и общения детей раннего и дошкольного возраста. Понятия «продуктивная деятельность», «детское творчество», развитие ребенка как субъекта продуктивной деятельности. Виды изобразительной деятельности

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
2	Проблема общения ребенка раннего и дошкольного возраста в рамках концепции коммуникативной деятельности М. И. Лисиной	Понятие общения как «коммуникативной деятельности». Структурные компоненты коммуникативной деятельности. Функции общения. Значение общения. Генезис форм общения со взрослым и сверстниками у детей раннего и дошкольного возраста
3	Проблема развития взаимодействия совместной изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного возраста	Организация изобразительной деятельности в детском саду. Формы организации продуктивной деятельности, их характеристика. Методы и приемы обучения продуктивной деятельности и развития детского творчества; классификация, характеристика, выбор методов и приемов обучения в зависимости от возраста детей, характера программного материала
4	Проблема изучения педагогического взаимодействия детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в различных научных школах	Изучение межличностных отношений дошкольников в рамках научной школы Т. А. Репиной (А. А. Рояк и др.). Изучение межличностных отношений дошкольников в рамках научной школы Е. О. Смирновой (В. Г. Утробина, В. М. Холмогорова и др.). Изучение изобразительной деятельности дошкольников в рамках научной школы Е. А. Флериной. Обучение как основа творческих проявлений детей в изобразительной деятельности в исследованиях В. Б. Косминской
5	Сотрудничество ребенка со взрослым и сверстником в изобразительной деятельности	Формирование опыта коллективной деятельности дошкольников на занятиях (Р. С. Буре). Обучение детей способам учебного взаимодействия со взрослым и сверстниками (Г. А. Цукерман, Н. К. Поливанов). Взаимодействие детей со сверстниками: психологический и педагогический аспекты (В. Н. Белкина). Организация начальных форм сотрудничества детей 3-5 лет на развивающих занятиях (И. В. Маврина)
6	Овладение дошкольниками приемами работы с изобразительными материалами в различных видах изобразительной деятельности	Методики и технологии обучения дошкольников художественно-выразительным средствам в изобразительной деятельности
7	Индивидуальный подход к развитию ребенка средствами изобразительной деятельности	Личностно-ориентированная модель взаимодействия педагога и ребенка как условие развития детей средствами изобразительной деятельности
8	Методики развития детского изобразительного творчества в организованной образовательной деятельности	Организованная образовательная деятельность по изобразительной деятельности. Особенности пластической формы, создаваемой детьми раннего и дошкольного возраста. Особенности методики обучения аппликации с натуры,

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела
	ности	по представлению, по замыслу, руководство коллективными работами. Конструирование из деталей конструктора. Конструирование из объемных форм, плоскостное конструирование. Приемы обучения, анализ детских работ

Практические занятия (семинары)

№ раздела дисциплины	Тематика практических занятий (семинаров)	Трудоемкость (час.)
1	Педагогическое мастерство и его значение - Значение педагогического мастерства. - Структура педагогического мастерства. - Главные средства воспитания. - Важные свойства профессиональной деятельности. - Направленность личности педагога	5
2	Педагогическое общение - Неправильное педагогическое общение. - Педагогическое поведение. -Функции педагогического взаимодействия	5
3	Взаимодействие в образовательном процессе: понятие, структура, стратегии, типы, стили - Подходы к понятию взаимодействия. - Педагогическое регулирование	5
4	Структура взаимодействия в деятельностной парадигме (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) - Подход ко взаимодействию в транзактном анализе Э. Берна. -Любовь как взаимодействие (Э. Фромм). - Взаимодействие как организация совместной деятельности	5
5	Барьеры педагогического общения, типичные конфликты взаимодействия в образовательном процессе, личностное влияние в психолого-педагогическом взаимодействии	10
6	Детский коллектив как субъект взаимодействия: ролевая и коммуникативная структура, факторы сплоченности	15
7	Методы повышения эффективности психолого-педагогического взаимодействия в образовательном процессе	10
8	Методы активного обучения и игровые методы в психолого-педагогическом взаимодействии	20
Всего		75

Содержание самостоятельной работы студентов по темам

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Трудоемкость (час.)
-------	-----------------	---	---------------------

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Трудоемкость (час.)
1	Проблема взаимодействия и общения детей в психологии и педагогике. Организация продуктивных видов деятельности дошкольников	1. Выделите общее и различное в общение детей со взрослым и сверстником. 2. Дайте характеристику уровней и вариантов взаимодействия детей со сверстниками (В. Н. Белкина). Подготовьте тезисы ответа на данный вопрос. 3. Составьте конспект видов и типов педагогического регулирования взаимодействия детей (по В. Н. Белкиной)	6
2	Проблема общения ребенка раннего и дошкольного возраста в рамках концепции коммуникативной деятельности М. И. Лисиной.	1. Проследите видоизменение параметров форм общения детей со взрослыми и ровесниками на протяжении дошкольного возраста. Подготовьте тезисы ответа на данный вопрос. 2. Изучите ситуации и эксперименты в области общения и отношений ребенка от года до шести лет, описанные в книге Л. Н. Галигузовой и Е. О. Смирновой «Искусство общения с ребенком от года до шести лет». Подготовьте тезисы выступлений по представленным ниже темам: -От года до трех лет: «Какой взрослый нужен малышу», «Как научить ребенка играть», «Возраст строптивости», «Нужен ли малышу сверстник»; - От трех до шести лет: «Общение взрослого с ребенком», «Воспитывать играя», «Дети среди детей», «Почему дети ссорятся»	4
3	Проблема развития взаимодействия совместной изобразительной деятельности детей раннего и дошкольного возраста	1. Выделите основные направления исследований взаимодействия дошкольников на занятиях по изобразительной деятельности. 2. Ознакомьтесь более подробно с методикой организации взаимодействия детей на занятиях по изобразительной деятельности в ДОУ	4
4	Проблема изучения педагогического взаимодействия детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в различных научных школах	Подготовка материалов к проведению диагностического обследования детей по определению уровня развития взаимодействия и творческих способностей в одном из видов изобразительной деятельности	6
5	Сотрудничество ребенка со взрослым и сверстником в изобразительной деятельности	1. Дайте характеристику трудностей в отношениях у детей-дошкольников (по А. А. Рояк). Подготовьте тезисы ответа на данный вопрос.	14

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Трудоемкость (час.)
	сти	2. Разработайте конспекты занятий по видам изобразительной деятельности (рисованию, лепке, аппликации, конструированию)	
6	Овладение дошкольниками приемами работы с изобразительными материалами в различных видах изобразительной деятельности	1. Проведите наблюдение за процессом взаимодействия детей на занятии по изобразительной деятельности в ДОУ; анализ продуктов деятельности; беседу с ребенком. 2. Дайте письменный анализ уровня творческого развития ребенка. 3. Опишите возрастную динамику и индивидуальные варианты отношений к сверстнику на протяжении дошкольного возраста (по материалам статьи Е. О. Смирновой и В. Г. Утробиной «Развитие отношения к сверстнику в группе детского сада»)	32
7	Индивидуальный подход к развитию ребенка средствами изобразительной деятельности	1. Изучите и законспектируйте диагностические методы и методики, выявляющие особенности детских отношений, разработанные учеными научной школы Т. А. Репиной, а также представленные в книге Е. О. Смирновой «Конфликтные дети». 2. Подготовить материалы к проведению диагностики взаимодействия детей на занятиях по изобразительной деятельности	4
8	Методики развития детского изобразительного творчества в организованной образовательной деятельности	1. Определите возможности и условия развития сотрудничества дошкольников на развивающих занятиях (по Р. С. Буре, И. В. Мавриной). Подготовьте тезисы ответа на данный вопрос. 2. Разработайте реферат на тему «Педагогическое регулирование совместной изобразительной деятельности детей дошкольного возраста»	6

Примерная тематика рефератов

1. Основные научные подходы в изучении проблемы взаимодействия и общения детей раннего и дошкольного возраста.
2. Роль взрослого и сверстника в психическом развитии ребенка: общее и различное.
3. Роль сверстников в социальном и познавательном развитии дошкольников.

4. Основные положения концепции коммуникативной деятельности М. И. Лисиной.
5. Структурные компоненты коммуникативной деятельности (по М. И. Лисиной).
6. Развитие форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет (по М. И. Лисиной).
7. Характеристика ситуативно-личностной формы общения детей со взрослым.
8. Характеристика ситуативно-деловой формы общения детей со взрослым.
9. Характеристика внеситуативно-познавательной формы общения детей со взрослым.
10. Характеристика внеситуативно-личностной формы общения детей со взрослым.
11. Генезис форм общения с ровесниками у детей 2-7 лет (по М. И. Лисиной).
12. Характеристика эмоционально-практической формы общения детей со сверстниками.
13. Характеристика ситуативно-деловой формы общения детей со сверстниками.
14. Характеристика внеситуативно-деловой формы общения детей со сверстниками.
15. Основные направления исследований игрового взаимодействия дошкольников.
16. Организация игры у детей раннего возраста (по методике Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой).
17. Особенности организации сюжетной игры у детей 3-5 лет (по методике Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой).
18. Особенности организации сюжетной игры у детей 5-7 лет (по методике Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой).

19. Особенности организации игры с правилами у детей 2,5-5 лет (по методике Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой).
20. Особенности организации игры с правилами у детей 5-7 лет (по методике Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой).
21. Особенности организации игр младших дошкольников в период адаптации к условиям ДООУ (Е. О. Смирнова).
22. Проблема изучения межличностных отношений дошкольников в научных школах Я. Л. Коломинского, Т. А. Репиной, Е. О. Смирновой.
23. Изучение отношений детей со сверстниками в группе ДООУ в рамках научной школы Т. А. Репиной.
24. Содержание «Методики одномоментных срезов структуры группы» (Т. А. Репина).
25. Содержание методики «Экспериментальная игра “Секрет”» (Т. А. Репина).
26. Содержание методики «Оценочный эксперимент» (Т. А. Репина).
27. Психологическая характеристика трудностей в отношениях у дошкольников (по А. А. Рояк).
28. Характеристика операциональных трудностей в общении ребенка со сверстниками (по А. А. Рояк).
29. Характеристика мотивационных трудностей в общении ребенка со сверстниками (по А. А. Рояк).
30. Причины возникновения конфликтов между дошкольниками и способы их разрешения (по материалам исследований А. А. Рояк и Я. Л. Коломинского, Б. П. Жизневского).
31. Изучение игровых конфликтов дошкольников в исследовании Я. Л. Коломинского и Б. П. Жизневского.
32. Типы отношения дошкольника к сверстнику (Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина).

33. Характеристика системы игр по формированию доброжелательного отношения у дошкольников (Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова).
34. Влияние условий воспитания на отношение ребенка к сверстникам.
35. Особенности общения с ровесниками детей с агрессивными формами поведения и их коррекция.
36. Особенности общения с ровесниками детей с демонстративными формами поведения и их коррекция.
37. Особенности общения с ровесниками тревожных детей. Особенности работы с тревожными детьми в ДОУ.
38. Особенности общения с ровесниками застенчивых детей. Особенности работы с застенчивыми детьми в ДОУ.
39. Особенности формирования опыта коллективной деятельности дошкольников на развивающих занятиях в разных возрастных группах (по Р. С. Буре).
40. Особенности организации начальных форм сотрудничества детей 3-5 лет (по И. В. Мавриной).
41. Психолого педагогические условия активизации творческих возможностей детей четырех лет в процессе организации их совместных действий (по И. В. Мавриной).
42. Роль взаимодействия и общения дошкольников со взрослым и сверстниками в психологической подготовке детей к школьному обучению (Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова).
43. Характеристика уровней и вариантов взаимодействия детей со сверстниками (по В. Н. Белкиной).
44. Виды и типы педагогического регулирования взаимодействия детей (по В. Н. Белкиной).

Примерный перечень тем курсовых работ

1. Развивающий потенциал творческой деятельности в детском саду.
2. Проблема изучения педагогического взаимодействия детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в различных научных школах.
3. Овладение дошкольниками приемами работы с изобразительными материалами в различных видах изобразительной деятельности.
4. Методики развития детского изобразительного творчества в организованной образовательной деятельности.

Примерный перечень выпускных квалификационных работ

1. Педагогические условия организации процесса обучения рисованию детей разновозрастной группы дошкольной организации.
2. Характеристика уровней и вариантов взаимодействия детей со сверстниками в продуктивных видах деятельности.
3. Психолого-педагогические условия активизации творческих возможностей детей четырех лет в процессе организации их совместных действий.
4. Проблема изучения педагогического взаимодействия детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в различных научных школах.

Самооценка студента

Вопросы	Всегда	Не всегда	Редко	Иногда
Активно участвую в работе с группой				
Умею правильно распределять роли и обязанности				
Быстро нахожу решения в сложной ситуации				
Мне интересна творческая работа				
Я работаю строго по программе				
Я могу фантазировать				
Я умею и люблю рисовать				
Мне удастся организация продуктивных видов деятельности				
Я могу оценивать свои неудачи				
Я легко могу организовать детей				

Анкеты для студентов

Уважаемые студенты, просим Вас оценить степень значимости каждого качества (умения) для успешности профессиональной педагогической деятельности воспитателя дошкольного учреждения и уровень развитости этого качества (умения) у Вас по трехбалльной шкале.

Шкала:

- 0 баллов — незначимо / отсутствие качества (умения);
- 1 балл — малозначимо / развито недостаточно качество (умение);
- 2 балла — значимо / развито хорошо качество (умение).

Вопросы:

1. Умение анализировать и оценивать уровень развития каждого ребенка.
2. Умение анализировать и оценивать конкретные педагогические ситуации.
3. Умение анализировать и оценивать собственную педагогическую деятельность.
4. Умение анализировать и оценивать педагогический опыт других воспитателей.
5. Умение проанализировать и оценить эмоциональное благополучие ребенка в детской группе.
6. Умение планировать педагогическую работу по руководству разными продуктивными видами деятельности детей.
7. Умение составлять конспекты различных педагогических мероприятий.
8. Умение предвидеть затруднения в собственной педагогической деятельности.

9. Умение создавать условия для предотвращения затруднений в педагогической работе.
10. Умение прогнозировать результаты обучения и воспитания.
11. Умение анализировать и отбирать учебно-воспитательный материал с учетом уровня обученности и воспитанности детей.
12. Умение осуществлять дидактическую переработку материала.
13. Умение быстро устанавливать контакт с разными людьми в различных обстоятельствах.
14. Умение располагать к себе детей.
15. Умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с детьми и родителями.
16. Умение использовать игровое общение с детьми.
17. Умение регулировать внутригрупповые отношения.
18. Способность сопереживать детям.
19. Умение управлять поведением и активностью детей.
20. Умение быстро принимать целесообразные педагогические решения.
21. Умение находить наиболее эффективные средства педагогического воздействия.
22. Умение группировать детей в процессе деятельности с учетом их взаимоотношений и индивидуальных особенностей.
23. Умение распределять внимание, обеспечивая контроль за деятельностью и поведением всех детей.
24. Умение развивать творчество детей в условиях общения и совместной детской деятельности.
25. Умение организовать творческую деятельность детей дошкольного возраста.
26. Умение создавать ситуации для развития детской самостоятельности.

27. Умение четко, лаконично, доступно объяснять детям задания, требования, правила.

Примеры эссе студентов

Эссе на тему «Какой взрослый нужен ребенку дошкольного возраста?»

Я считаю, что ребенку нужен доброжелательный взрослый, который одарит его лаской, вниманием и заботой. И так должно быть на протяжении всей жизни.

Взрослый должен помогать ребенку исследовать окружающий мир, входить в контакт с ним, это можно назвать деловым общением с миром.

Доброжелательное внимание взрослого создает благоприятную эмоциональную атмосферу для общения, придает ребенку обрести уверенность в своих силах, ощутить важность его занятий, а оценка стимулирует желание продолжать и совершенствовать свои действия, исправлять ошибки, добиваясь правильного результата.

Также взрослый должен поддерживать и поощрять интересы ребенка к занятиям взрослых. Уже в семье ребенок пытается подражать близким ему людям. Взрослый должен помогать ребенку в осуществлении принципа подражания, делать что-то вместе с ним. Пусть ребенок видит, что вы делаете, и делает так же, как вы.

Поэтому ребенку нужен квалифицированный взрослый, который оперирует знаниями, умениями и навыками в области педагогики и психологии для развития всесторонне развитой личности.

Дошкольный возраст как никакой другой характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого, и прохождение этого этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка со взрослым. К сожалению, сами взрослые не всегда понимают, каким образом

их личностные качества становятся достоянием детей, как своеобразно, соответственно специфике детского возраста они интерпретируются, какое значение приобретают для ребенка.

По моему мнению, дошкольнику, в первую очередь, необходим ответственный и надежный взрослый — тот, кто отвечает за свои поступки и действия, осознает важность правильного взаимодействия с детьми.

Во-вторых, взрослый должен быть сдержанным и уравновешенным. Работа с детьми требует много сил, энергии и нервов. Взрослый ни в коем случае не должен срывать на ребенка, кричать, злиться и тем более применять физическую силу. Это подорвет доверие ребенка к нему.

В-третьих, взрослый может или даже обязан обладать такими качествами, как жизнерадостность и отзывчивость. Дети каждую минуту познают мир, открывают что-то новое и неизведанное. Кто как не взрослый поможет им в этом. Никогда не стоит отталкивать ребенка, даже если его вопросы кажутся смешными и нелепыми. Важен также настрой — эмоциональное состояние ребенка во многом зависит от взрослого: сердитый или угрюмый человек может вызывать у него недоверие.

На самом деле взрослый, взаимодействующий с дошкольниками, должен обладать самыми разнообразными качествами, так роль взрослого в жизни ребенка, без сомнения, велика. Человек, работающий в сфере образования и постоянно контактирующий с ребенком, должен развиваться и совершенствоваться из года в год.

Однозначного ответа на данный вопрос нет. Любой человек скажет, что взрослый должен быть идеальным во всем, чтобы быть примером для ребенка. Но идеальных людей не существует!

Чтобы быть хорошим примером для ребенка, не обязательно знать и уметь все на свете. Достаточно всего лишь уделить внимание ребенку, показать, что тебе небезразличен его интерес к чему-либо и его деятельность.

Взрослый должен показать, что любой ответ или решение можно найти вместе.

«Идеальный» взрослый вгоняет ребенка в определенные рамки, и, стремясь быть на него похожим, ребенок может замкнуться в себе и считать себя никчемным по сравнению с таким взрослым только потому, что у него ничего не получается.

Но одно дело умения и навыки взрослого, и совсем другое — его внешний вид и поступки. Все же в чем-то взрослый должен быть примером для ребенка — все-таки ребенок смотрит на него и пытается подражать ему. У дошкольника возрасте плохо сформированы нормы поведения в обществе и представления о соответствующем внешнем виде. Часто дети любят задавать вопросы, сравнивая себя с близкими людьми (родители, педагоги, старшие братья и сестры): «Почему ему можно, а мне нельзя?», «Я тоже так хочу, как он (она/вы)» и т. д. Например, мама выбросила фантик от мороженого в кусты, только потому, что рядом не было мусорного ведра. Для ребенка мама — это самый близкий ему взрослый, и если она так делает, значит это правильно и ему тоже так можно. Поэтому, в первую очередь, взрослый не должен забывать о нормах поведения в обществе.

Не менее важная часть любого взрослого — это его эмоции. Дети чувствуют, если человек испытывает негатив по отношению к ним. Прежде всего, взрослый должен уметь контролировать свои эмоции, и все негативные чувства держать при себе, нельзя проявлять их при ребенке. В общении с ребенком любой взрослый должен проявлять любовь, нежность, заботу, сопереживание, уважение, сочувствие, доброту, отзывчивость и др.

Любой взрослый не должен возвышать себя над ребенком, командовать и показывать, кто тут «главный». Прежде всего, взрослый должен быть другом ребенку, тем, кто сможет помочь, посочувствовать ему, понять его.

Какой взрослый нужен ребенку? Это довольно непростой вопрос, требующий серьезных размышлений. Возможно, представив себя ребенком или вспомнив себя в детском возрасте, будет легче понять, какими качествами должен обладать взрослый, чтобы стать для него другом и уважаемой личностью.

В первую очередь, ребенку нужен любящий взрослый, который будет окружать его добром, лаской и заботой. Ребенок, который растет в атмосфере любви, развивается гармоничнее, у него формируются такие положительные качества, как, доброта, уважение, умение сочувствовать и сострадать.

Во-вторых, ребенку важно, чтобы взрослый был для него другом, которому он сможет довериться, рассказать секрет, с которым поделится самым сокровенным. Необходимо наладить с ребенком такие отношения, которые смогут расположить его к доверительному разговору. Ребенку важно мнение взрослого, его авторитетная оценка.

Также важно, чтобы взрослый был современным и «продвинутым». Если взрослый понимает современные тенденции в моде, музыке, фильмах и развлечениях, ему легче установить с ребенком контакт, поскольку обнаружатся общие интересы и возникнет тема для разговора.

Когда я была маленькой, всегда мечтала, чтобы взрослые играли со мной, принимали активное участие в моих «театральных постановках». Мне также было важно слышать слова одобрения и за выполненную работу или, например, красивый рисунок. Оценка взрослого имеет огромное значение для растущей личности. Если взрослый одобрил, похвалил или сказал приятные слова, это мотивирует ребенка, заставляет его продолжать развиваться, способствует дальнейшему развитию его воображения и фантазии.

Однако, по моему мнению, также важно, чтобы взрослый мог проявлять строгость, умел делать справедливые замечания и даже наказывать. Чрезмерная жесткость и грубость не приведут к достойному результату, а

лишь вызовут агрессию со стороны ребенка. В то же время справедливое наказание поможет ему понять и осознать неправильность совершенного им проступка.

Таким образом, я считаю, что дошкольнику нужен взрослый, который сочетает в себе доброту, заботу со справедливой строгостью. В таком случае между взрослым и ребенком сложатся отношения, построенные на дружбе, уважении к авторитету и любви.

**Результаты экспертного оценивания студентов контрольной
и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования**

Экспериментальная группа			
	Экспертные баллы		
Студент	Э1	Э2	Э3
1	22	23	23
2	24	23	23
3	32	31	31
4	31	28	34
5	34	33	33
6	25	25	24
7	24	23	23
8	32	32	24
9	25	23	23
10	24	23	24
11	23	23	23
12	27	29	26
13	23	22	22
14	23	24	24
15	25	24	24
16	25	24	27
17	23	24	23
18	32	33	32
19	23	23	24
20	14	15	15
21	26	22	23
22	23	23	23
23	31	27	26
24	25	24	23
25	22	22	24
26	23	22	23
27	24	24	23
28	25	22	23
29	31	24	21
30	24	22	22
31	31	29	28
32	28	25	23
33	22	23	22
34	23	23	23
35	24	23	26

Контрольная группа			
	Экспертные баллы		
Студент	Э1	Э2	Э3
1	22	23	23
2	18	16	14
3	17	12	12
4	14	12	11
5	18	16	15
6	13	14	13
7	12	12	12
8	12	11	11
9	14	15	15
10	15	13	14
11	27	24	21
12	21	24	20
13	18	17	19
14	26	29	30
15	25	22	22
16	22	23	22
17	25	28	27
18	21	22	23
19	25	24	23
20	30	29	28
21	25	27	26
22	26	28	27
23	26	29	27
24	23	22	21
25	22	22	21
26	19	21	23
27	28	29	31
28	22	22	21
29	21	21	21
30	17	18	17
31	22	23	21
32	26	25	23
33	24	22	22
34	23	22	24
35	22	24	24

**Результаты наблюдения за студентами контрольной
и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования**

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Студент	Результат	Студент	Результат
1	11	1	10
2	14	2	8
3	11	3	8
4	13	4	14
5	10	5	12
6	18	6	11
7	19	7	11
8	16	8	11
9	11	9	13
10	11	10	13
11	13	11	14
12	11	12	9
13	12	13	10
14	14	14	11
15	15	15	13
16	14	16	12
17	16	17	12
18	12	18	12
19	13	19	15
20	17	20	16
21	18	21	14
22	17	22	11
23	15	23	11
24	14	24	14
25	15	25	14
26	14	26	10
27	15	27	11
28	13	28	10
29	12	29	11
30	12	30	12
31	12	31	9
32	12	32	11
33	13	33	11
34	11	34	12
35	12	35	14

**Результаты экспертного оценивание контрольной
и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования**

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Студент	Результат	Студент	Результат
1	13	1	18
2	18	2	18
3	18	3	18
4	17	4	16
5	20	5	11
6	14	6	11
7	12	7	10
8	16	8	11
9	16	9	11
10	15	10	10
11	16	11	15
12	16	12	16
13	16	13	16
14	17	14	15
15	13	15	16
16	13	16	14
17	15	17	18
18	11	18	14
19	20	19	16
20	21	20	11
21	22	21	11
22	24	22	15
23	18	23	17
24	18	24	14
25	18	25	11
26	19	26	10
27	15	27	10
28	16	28	11
29	16	29	12
30	16	30	13
31	17	31	12
32	11	32	12
33	11	33	12
34	14	34	12
35	13	35	12

**Результаты тестирования студентов контрольной
и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования**

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Студент	Баллы	Студент	Баллы
1	22	1	20
2	16	2	19
3	22	3	13
4	21	4	14
5	24	5	12
6	19	6	13
7	24	7	12
8	22	8	12
9	16	9	14
10	20	10	15
11	16	11	14
12	22	12	11
13	19	13	23
14	23	14	24
15	19	15	22
16	18	16	16
17	23	17	12
18	18	18	24
19	16	19	24
20	24	20	12
21	23	21	11
22	12	22	11
23	18	23	19
24	15	24	18
25	20	25	22
26	23	26	21
27	12	27	11
28	23	28	22
29	21	29	21
30	15	30	11
31	18	31	22
32	20	32	11
33	19	33	19
34	23	34	23
35	16	35	20

Ответы студентов «Мое отношение к профессии педагога»

Очень важная и необходимая профессия. Быть воспитателем, педагогом — большой труд, как физический так и психический, эмоциональный. Я считаю, что люди, которые выбирают эту профессию «сердцем», наиболее счастливы, чем те кто ради «корочки» получил образование. Жаль, что данная профессия непопулярна. (ст. А. В.)

Отношение к профессии педагога у меня самое положительное, но отечественных педагогов, к сожалению, не ценят по заслугам. (ст. И. Ш.)

Профессия воспитателя очень значима и всегда будет актуальна. (ст. Х.)

Я отношусь к профессии педагога с почтением — благодаря этим людям общество становится лучше, учителя играют важную роль в становлении личности, поэтому у представителей данной профессии очень большая ответственность. Педагог дает не только знания, что само по себе ценно, но и вкладывает свою душу, зажигает юные умы! Работа требует сильной отдачи, и далеко не каждый готов отдать частичку себя, а может и всего себя этому благородному ремеслу. Я уважаю таких людей и считаю, что профессия педагога — одна из лучших, что существует на Земле. (ст. А. С.)

Мое отношение к профессии очень позитивное, так как я люблю узнавать что-то новое и самосовершенствоваться. Еще дети дают мне позитивное настроение. (ст. А. А.)

Мне нравится профессия воспитателя, потому что для меня воспитатель — это тот, кто закладывает ростки будущего современного поколения, а также воспитатель несет тот багаж знаний, с которым дошкольники выйдут из детского сада в школу; это те знания и умения, с которыми дети пойдут в свою жизнь; это нравственно-личностные качества и ориентиры каждого ребенка; это отношение к себе и к окружающим (слова, поступки); это здоровье и эмоциональное благополучие в современном развитии каждого ребенка. Я бы сказала, сложная профессия — как в эмоциональном плане, так и в физическом. (ст. В. Р.)

Я серьезно отношусь к данной профессии. Уважаю труд педагогов, так как это довольно тяжелая работа. (ст. К. В.)

Глубоко заинтересована в совершенствовании навыков и умений в педагогической деятельности, так как считаю, что воспитание детей — сложный процесс, требующий множества усилий со стороны педагога, и при этом профессия является одной из самых социально значимых. (ст. В. Ч.)

Воспитатель детского сада является первым чужим человеком, с которым сталкивается ребенок в раннем детстве и от которого во многом зависит становление детского характера и формирование положительных качеств. Я считаю, что специалисты данной профессии дарят исключительно искреннюю любовь и материнскую заботу своим воспитанникам во время пребывания в детском учреждении. Труд людей, которые вкладывают все свои силы в воспитание грамотного, образованного и достойного человека, неоценим. Данная профессия заставляет развиваться, двигаться вперед, не останавливаясь на достигнутом. (ст. Е. С.)

Я считаю, что моя профессия — самая важная и нужная в жизни. Педагог — это профессия исключительно по призванию. Если нет внутренней мотивации, желания и радости от того, что ты делишься своими знаниями и опытом с другими, эта профессия не для тебя. Необходимы внутренний стержень, твердость характера и упорство, так как работа очень непростая. (ст. А. П.)

Я отношусь к профессии педагога с почтением — благодаря этим людям общество становится лучше, учителя играют важную роль в становлении личности, поэтому у представителей данной профессии очень большая ответственность. Педагог дает не только знания, что само по себе ценно, но и вкладывает свою душу, зажигает юные умы! Работа требует сильной отдачи, и далеко не каждый готов отдать частичку себя, а может, и всего себя этому благородному ремеслу. Я уважаю таких людей и считаю, что профессия педагога — одна из лучших на Земле. (ст. А. К.)